



ESCUELA DE POSGRADO
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

Análisis comparativo entre la evaluación censal educativa y
la evaluación de los aprendizajes en estudiantes del segundo
grado de primaria del Liceo Naval Capitán de Corbeta

Manuel Clavero, 2016

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestra en Administración de la Educación

AUTOR:

Br. Yanina Esperanza Meza Gamarra

ASESOR:

Mg. Santiago Aquiles Gallarday Morales

SECCIÓN

Educación e Idiomas

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Políticas curriculares

PERÚ - 2018

Página del jurado

.....

Dra. Lidia Neyra Huamani
Presidente

.....

Dr. Héctor Raúl Santa María Relaiza
Secretario

.....

Mg. Santiago Aquiles Gallarday Morales
Vocal

Dedicatoria

A mi esposo Carlos Enrique Zelada Tafur por su
apoyo permanente

Agradecimiento

Agradezco a la Universidad Cesar Vallejo por la oportunidad que me brindó de crecer profesionalmente y a mi asesor el Mgtr. Santiago Aquiles Gallarday Morales por su orientación y apoyo

Declaratoria de autenticidad

Yo, Br. Yanina Esperanza Meza Gamarra, estudiante del Programa Académico de Maestría en Administración en la Educación de la Escuela de Postgrado de la Universidad César Vallejo, identificado con DNI 25687567, con la tesis titulada “Análisis comparativo entre la evaluación censal educativa y la evaluación de los aprendizajes en estudiantes del segundo grado de primaria del Liceo Naval Capitán de Corbeta Manuel Clavero, 2016” declaro bajo juramento que:

- 1) La tesis es de mi autoría.
- 2) He respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas. Por tanto, la tesis no ha sido plagiada ni total ni parcialmente.
- 3) La tesis no ha sido autoplagiada; es decir, no ha sido publicada ni presentada anteriormente para obtener algún grado académico previo o título profesional.
- 4) Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados y por tanto los resultados que se presenten en la tesis se constituirán en aportes a la realidad investigada.

De identificarse la falta de fraude (datos falsos), plagio (información sin citar a autores), autoplagio (presentar como nuevo algún trabajo de investigación propio que ya ha sido publicado), piratería (uso ilegal de información ajena) o falsificación (representar falsamente las ideas de otros), asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad César Vallejo.

Los Olivos, setiembre 2017.

.....
Br. Yanina E. Meza Gamarra
DNI:25687567

Presentación

Señores(as) integrantes del jurado:

El informe de la investigación realizada, como parte del programa de Maestría en Administración de la Educación, fue desarrollado de acuerdo con el protocolo propuesto por la Universidad César Vallejo y en él se ha buscado analizar las diferencias entre los resultados obtenidos en la evaluación censal de los estudiantes y la evaluación de los aprendizajes.

El estudio que fue desarrollado en el contexto de una IE ubicada en el distrito de Ventanilla, en el 2016, permitirá a partir de sus conclusiones analizar la conveniencia de evaluar a los estudiantes, mediante una prueba nacional estandarizada; se pretende que la investigación desarrollada se constituya en un referente para futuros estudios similares y que contribuya en el desarrollo de estrategias de solución a la problemática generada en torno nivel de aprendizaje obtenido en esta evaluación.

Se deja el estudio a su disposición para su revisión y análisis exhaustivo, esperando y agradeciendo las sugerencias que tengan a bien realizar.

La autora

Índice de contenidos

	Pag
Página del jurado	ii
Dedicatoria	iii
Agradecimiento	iv
Declaratoria de autenticidad	v
Presentación	vi
Índice de contenidos	vii
Índice de tablas	ix
Índice de figuras	xi
Resumen	xii
Abstract	xiii
I. Introducción	
1.1. Trabajos previos	15
1.2 Teorías relacionadas al tema	21
1.3. Justificación del estudio	38
1.4. Problema	39
1.5. Hipótesis	43
1.6. Objetivos	43
II. Método	
2.1. Diseño de investigación	46
2.2. Variables, operacionalización	48
2.3. Población y muestra	53
2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad	53
2.5. Métodos de análisis de datos	56
2.6. Aspectos éticos	56
III. Resultados	
3.1 Análisis descriptivo	59
3.2 Análisis estadístico	63
IV. Discusión	66
V. Conclusiones	69
VI. Recomendaciones	71

VIII. Referencias	73
Anexos	
Anexo 1. Matriz de consistencia	79
Anexo 2. Instrumentos de evaluación	81
Anexo 3. Base de datos	110
Anexo 4. Prueba de evaluación de aprendizajes en aula	113

Índice de tablas

	Pag
Tabla 1. Capacidades e indicadores de la prueba de Lectura de 2° de primaria	27
Tabla 2. Tipos, género y formatos de la prueba de Lectura para 2° de primaria	28
Tabla 3. Operacionalización de los resultados de la evaluación censal de los estudiantes (ECE – 2016), en IE de Ventanilla.	51
Tabla 4. Operacionalización de los resultados de la evaluación de los aprendizajes (EIA – 2016), en estudiantes de 2° de IE de Ventanilla.	52
Tabla 5. Población de estudiantes del segundo grado de primaria del Liceo Naval Capitán de Corbeta Manuel Clavero, 2016.	53
Tabla 6. Resultados de la evaluación censal en matemática y comunicación, de los estudiantes del 2° de primaria del Liceo Naval Capitán de Corbeta Manuel Clavero en el 2016	59
Tabla 7. Resultados de la evaluación institucional en matemática y comunicación, de estudiantes del 2° de primaria del Liceo Naval Capitán de Corbeta Manuel Clavero en el 2016	60
Tabla 8. Resultados comparativos de la evaluación en matemática de los estudiantes del 2° de primaria del Liceo Naval Capitán de Corbeta Manuel Clavero en el 2016	61
Tabla 9. Resultados comparativos de la evaluación en comunicación de los estudiantes del 2° de primaria del Liceo Naval Capitán de Corbeta Manuel Clavero en el 2016	62
Tabla 10. Rangos obtenidos en las evaluaciones censal e institucional de los estudiantes de 2° de primaria del Liceo Naval Capitán de Corbeta Manuel Clavero, 2016	63

Tabla 11. Estadísticos de prueba de las evaluaciones censal e institucional de estudiantes de 2º primaria del Liceo Naval Capitán de Corbeta Manuel Clavero, 2016	64
Tabla 12. Análisis de las diferencias entre las evaluaciones censales y del aprendizaje institucional, según Wilcoxon.	65
Tabla 13. Estadísticos de la prueba de Wilcoxon empleada en el Análisis de las diferencias entre las evaluaciones censales y del aprendizaje institucional	65

Índice de figuras

Figura 1. Evaluación censal de estudiantes en matemática y comunicación	59
Figura 2. Evaluación institucional de los aprendizajes en matemática y comunicación	60
Figura 3. Resultados comparativos en matemática de los estudiantes del segundo grado de primaria 2016	61
Figura 4. Evaluación en comunicación de los estudiantes del segundo grado de primaria 2016	62

Resumen

El estudio explicó la diferencia entre los resultados de la evaluación censal educativa y la evaluación de aprendizajes, en estudiantes del segundo grado de primaria en una institución educativa pública; ésta, por pertenecer al Ministerio de Marina del Perú, brinda mejores condiciones educativas y atiende una población con menores carencias.

En una investigación, básica sustantiva, desarrollada bajo un diseño no experimental transversal en 150 estudiantes del segundo grado de primaria de la IE *Liceo Naval Capitán de Corbeta Manuel Clavero*. Se empleó el método descriptivo en un análisis comparativo y desde un enfoque cuantitativo. Se tomaron de los documentos oficiales de la IE los de ambas evaluaciones, obtenidos tras la aplicación de las pruebas ECE y los Kits de evaluación *Demostramos lo que aprendimos*. Estos resultados fueron organizados, analizados e interpretados y se contrastó la hipótesis por medio de las pruebas U de Mann Whitney y de Wilcoxon.

Los resultados de la evaluación censal mostraron en comunicación, el 75,5% y el 18,4% de estudiantes en los niveles: satisfactorio y en proceso, en matemática al 49% y al 38,8% respectivamente; en la evaluación de aprendizajes alcanzaron el nivel satisfactorio en comunicación 92,9% de estudiantes y en matemática 94,9%. En la prueba U de Mann Whitney, en matemática el p valor fue 0,000 y en comunicación, 0,001, es decir, las diferencias fueron significativas en ambas áreas; en la prueba de Wilcoxon 48 estudiantes en matemática y 20 en comunicación alcanzaron mejor nivel en la evaluación institucional; asimismo, 50 estudiantes en matemática y 77 en comunicación, alcanzaron igual nivel en ambas pruebas.

Palabras clave: Evaluación censal de los estudiantes, evaluación de los aprendizajes

Abstract

The study explained the difference between the results of the census educational evaluation and the evaluation of learning, in students of the second grade of primary in a public educational institution; this, because it belongs to the Ministry of the Navy of Peru, provides better educational conditions and serves a population with fewer deficiencies.

In a substantive basic research, developed under a non-experimental cross-sectional design in 150 students of the second grade of EI Liceo Naval Captain Corbeta Manuel Clavero. The descriptive method was used in a comparative analysis and from a quantitative approach. EI's official documents were taken from both evaluations, obtained after the application of the ECE tests and the Evaluation Kits. We demonstrated what we learned. These results were organized, analyzed and interpreted, and the hypothesis was tested using the Mann Whitney and Wilcoxon U tests.

The results of the census evaluation showed in communication, 75.5% and 18.4% of students in the levels: satisfactory and in process, in mathematics at 49% and 38.8% respectively; in the assessment of learning reached the satisfactory level in communication 92.9% of students and in mathematics 94.9%. In the Mann Whitney U test, in math the p value was 0.000 and in communication, 0.001, ie, the differences were significant in both areas; in the Wilcoxon test 48 students in mathematics and 20 in communication reached a better level in the institutional evaluation; Likewise, 50 students in mathematics and 77 in communication, reached the same level in both tests.

Keywords: Census evaluation of students, evaluation of learning

I. Introducción

1.1. Trabajos previos

Antecedentes Internacionales

Vargas (2014), investigó las prácticas evaluativas utilizadas por los docentes de educación básica primaria del municipio de Pereira, con el fin de indagar por el sentido que éstos le otorgan a la evaluación. La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y sus Decretos reglamentarios en el aspecto curricular en general y de la evaluación en particular, se confrontan con la práctica tradicional en evaluación y genera una crisis conceptual, metodológica, administrativa e institucional. En consecuencia, se consideró importante indagar por el sentido de la evaluación. Las respuestas a las preguntas permitieron construir una teoría referente a los niños y las niñas como sujetos de evaluación, la cual implica procesos permanentes de evaluación integral que tenga en cuenta los diferentes ámbitos del desarrollo del ser humano; para hacerlos visibles como personas activas en su proceso educativo y, por consiguiente, en su proceso evaluativo. El trabajo se desarrolló en cuatro instituciones oficiales del municipio de Pereira, para ello se implementaron estrategias metodológicas de tipo cualitativo que permitieron el acceso a las instituciones y a los actores de la educación: docentes, estudiantes y padres de familia de la Educación Básica Primaria. La estrategia metodológica que se utilizó para el desarrollo de la presente investigación fue la teoría fundamentada. Como instrumentos para la recolección de la información se emplearon entrevistas semiestructuradas, observaciones de aula y grupos focales. Para el procesamiento de la información se utilizó la codificación abierta, la categorización axial y selectiva, lo cual permitió la construcción de las categorías centrales con respecto a los sentidos y las prácticas evaluativas. Se concluye que teóricamente la evaluación debe trascender lo escrito y lo instituido desde la norma, a un proceso comprensivo e intencionado que permita formar mejores personas, desde un acompañamiento propio de los diferentes actores de la comunidad educativa. Los docentes desde su discurso pretenden formar individuos integrales, sin embargo, en las respuestas dadas y en el trabajo de campo no se evidencia coherencia entre lo que hacen y dicen. (saber práctico y el saber teórico) El trabajo pedagógico se centra más en los contenidos que en la formación integral.

Vergel (2004) en una investigación cualitativa interpretativa, que consistió en responder la pregunta; ¿Son los criterios de evaluación del aprendizaje de la multiplicación en las aulas de tercero, cuarto y quinto de la Educación Básica dependientes de las organizaciones didácticas matemáticas (ODMs) de los contenidos relativos a este concepto? El objetivo del estudio fue describir y analizar cómo las organizaciones didácticas matemáticas de los contenidos relativos a la multiplicación constituyen un factor determinante de los criterios para valorar su aprendizaje. Se empleó en las clases, entrevistas realizadas a los profesores, preparaciones de clase, plan de área institucional. Bajo el objetivo general: de describir y analizar cómo las ODMs de los contenidos relativos a la multiplicación constituyen un factor determinante de los criterios para valorar su aprendizaje, con los aspectos evaluativos y el libro de texto utilizado por la profesora del grado. Con base en el análisis e interpretación se puede afirmar que en las aulas estudiadas efectivamente las organizaciones didácticas matemáticas de los contenidos relativos a la multiplicación constituyen un factor determinante de los criterios para valorar su aprendizaje.

Lorenzana (2012) realizó su investigación titulada: *La evaluación de los aprendizajes basada en competencias en la enseñanza universitaria*, en la ciudad de Honduras – Centroamérica para determinar cómo el conocimiento y manejo de un sistema de evaluación de los aprendizajes basado en competencias, incide en la mejora de las prácticas evaluativas de los docentes de la UPNFM, Arte y Educación Física. Se Utilizó la metodología tipo descriptivo y un diseño pre-experimental - post prueba de un solo grupo los docentes de Pregrado de la UPNFM y, los estudiantes de Pregrado. Se concluyó que es importante desarrollar un proceso colegiado que permita ofrecer información relevante no sólo para el estudiante, y para el profesor en la toma de decisiones, sino también, para todos los actores involucrados en tal fin. Por otra parte, conduce al docente, a un estado de reflexión de su propia práctica pedagógica, y que, conforme a ello, se reajusten las programaciones y estrategias subsiguientes para el logro de los resultados de aprendizajes propuestos.

López (2014) en su trabajo de investigación titulada: *La evaluación educativa por competencias y su incidencia con los niveles de aprendizaje de los estudiantes*

de la unidad educativa *María Natalia Vaca*, tuvo como objetivo determinar la incidencia de la evaluación educativa por competencias con el aprendizaje de los estudiantes del segundo año de bachillerato de la Unidad Educativa *María Natalia Vacall* para proponer la aplicación de técnicas actualizadas de evaluación, utilizando la metodología Cuali-cuantitativo, siendo aplicada en la ciudad de Ambato – Ecuador. El autor, concluyó en que los procesos de evaluación educativa aplicados en los estudiantes de la Unidad Educativa —*María Natalia Vacall*, tienen un carácter eminentemente tradicional; los docentes no conocen los nuevos sistemas de aprendizaje por competencias, lo que se demuestra en los diversos procesos utilizados en el sistema de enseñanza y aprendizaje; las metodologías son guiadas con sistemas caducos de aprendizaje, lo cual no ha permitido la interrelación entre pares y que los estudiantes no sean críticos, mostrándose poco razonadores e irreflexivos. Los docentes utilizan una evaluación tradicional de los aprendizajes, notándose que no han existido procesos adecuados de capacitación para el Personal Docente.

Díaz (2012) en su investigación titulada: grado de aceptación de un modelo de evaluación del aprendizaje basado en competencias, en la ciudad Montemorelos – España. El objetivo de esta investigación pretendió dar respuesta a la pregunta: De los elementos básicos (principios, procesos, estrategias) que son considerados para la estructuración de un modelo de evaluación del aprendizaje basado en competencias, ¿cuál es el grado de aceptación de dicho modelo entre administradores y docentes de la UM durante el primer semestre del 2012? La investigación fue de tipo mixto: cuantitativo y cualitativo, exploratorio, descriptivo, de encuesta, de campo y de corte transversal. En los resultados hallados por el autor se afirma que la evaluación de las competencias es una ayuda del aprendizaje y desarrollo de las competencias. Acerca de las estrategias de evaluación los docentes no utilizan en sus clases el portafolio, los proyectos y la resolución de problemas, los registros de incidentes críticos, las listas de control, los debates, la evaluación por pares o coevaluación. Las experiencias vividas por los estudiantes en cuanto a la evaluación del aprendizaje basado en competencias giran en torno a dos grandes grupos: experiencias positivas y experiencias negativas. Este modelo por competencias obliga al estudiante a poner más esfuerzo, a razonar y a pensar inteligentemente aplicando sus conocimientos en casi todas las materias.

El estudiante aun no comprende este sistema exactamente porque los profesores en ocasiones no tienen una buena manera de evaluar, deben ser precisos en la forma en la que evalúan; casi nunca evalúan de acuerdo con competencias, y si lo hacen no notifican a los estudiantes las competencias a evaluar.

Rodríguez (2012), en el trabajo de investigación titulada: Las practicas pedagógicas basadas en el enfoque comunicativo funcional y su incidencia en las habilidades comunicativas, desde la percepción de los docentes: Un estudio de caso, en la colonia Monte de Sinai de Tegucigalpa. el objetivo de esta investigación es analizar el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes de 2do grado del Centro de educación básica Jorge J. Larach, a partir de las practicas pedagógicas basadas en el enfoque comunicativo funcional, desde la percepción de los docentes, la investigación se realizó desde un enfoque cualitativo de tipo de estudio descriptivo bajo el diseño no experimental. Entre algunos de los resultados hallados por la autora, se encontró que en teoría, los docentes reconocen que su papel en el proceso enseñanza aprendizaje es de facilitador y orientador; no obstante, en algunos casos (aislados), aún se evidencia prácticas tradicionales, atribuible, entre otros factores, a la falta de disposición y actitud negativa por parte de algunos docentes respecto al cambio innovación.

Antecedentes nacionales

Raygada (2014) en su investigación realiza una aproximación al estudio de lo que sucede con la evaluación de los aprendizajes que aplican los docentes desde sus propias perspectivas, para ello, desarrolló una investigación que responde al siguiente problema: ¿Cómo evalúan los aprendizajes los docentes de 4°, 5° y 6° grado de Primaria en una institución educativa cristiana metodista privada de Lima?, planteándose como objetivo general: analizar cómo evalúan los aprendizajes los docentes del 4to, 5to y 6to grado de primaria de una institución educativa privada de Lima y como objetivos específicos: reconocer las concepciones de los docentes sobre evaluación de los aprendizajes, describir los procesos de evaluación aplicados por los docentes al evaluar los aprendizajes, identificar las técnicas e instrumentos de evaluación utilizados por los docentes y los momentos de su aplicación, reconocer los tipos y funciones de la evaluación aplicadas por los docentes y describir el rol que cumplen el docente y el alumno en

el proceso de evaluación de los aprendizajes del 4°, 5° y 6° grado de primaria de la institución de referencia. La investigación corresponde a un estudio de caso trabajado desde un enfoque cualitativo, en un nivel exploratorio. Para desarrollar la investigación hemos tomado en cuenta como categoría de estudio: la evaluación de los aprendizajes y como sub categorías tipos, funciones, procesos, técnicas e instrumentos de la evaluación, así como rol del docente y del alumno. La información fue recogida a través de una entrevista semi estructurada con la participación de ocho profesores de 4°,5° y 6° grado de primaria, pertenecientes a las áreas de comunicación, matemática, ciencia y ambiente y personal social. Algunas de las conclusiones a las que se llegó fueron que, para los docentes, el proceso de evaluación constituye parte fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, sus concepciones sobre la evaluación de los aprendizajes intervienen en la aplicación de la misma y varían de acuerdo con su experiencia profesional y al área de desarrollo en la cual se desempeñan.

Castillo (2016) desarrolló un estudio con la finalidad de demostrar si los resultados del “Programa estratégico logros de aprendizaje” (PELA) han influido en el mejoramiento del logro de aprendizajes de los estudiantes del 2° grado de educación primaria en las áreas: Comunicación y Matemática de las instituciones educativas de la UGEL Otuzco, años 2010 al 2012. Para ello, se trabajó con una muestra conformada por 28 II.EE. y 297 estudiantes del 2° Grado de Educación Primaria. Los instrumentos utilizados para la investigación fueron los resultados de la Evaluación Censal (ECE) de los años 2009, 2010, 2011 y 2012 de medición de logros de aprendizaje en comunicación y matemática de los estudiantes de 2° grado. El tipo de investigación, pre experimental - exposfacto con grupo de estudio: estudiantes. Entre los resultados más importantes; antes de la aplicación de PELA, (año 2009) en el Área de Comprensión Lectora, el 69% de los estudiantes tuvieron un nivel de desempeño “Deficiente”, el 25% un nivel “Aceptable”, y solo un 6% de estudiantes se encontraban con un nivel “Excelente”; para el año 2012, después de la aplicación del PELA, el 41% de estudiantes estuvieron en el nivel “Excelente”, y un 38% estuvo en un nivel Aceptable. Así mismo, en el Área de Matemática, el 57% de los estudiantes tuvieron un nivel de desempeño “Deficiente”, el 34% un nivel “Aceptable”, y solo un 9% de estudiantes se encontraban con un nivel “Excelente”; para el año 2012, después de la aplicación del PELA, el 35% de estudiantes

estuvieron en el nivel “Excelente”, y un 43% estuvo en un nivel Aceptable. De acuerdo con los resultados obtenidos, se mejoró significativamente el logro de aprendizajes de los estudiantes del 2° Grado de Educación Primaria en las áreas de Comunicación y Matemática al término del año 2012.

Alva (2012) en su investigación *Comprensión lectora y rendimiento académico en alumnos de segundo grado de primaria de una institución educativa del Callao*, tuvo como propósito determinar si existe relación entre la comprensión lectora y el rendimiento académico en las áreas de aprendizaje: comunicación, lógico matemática, personal social, ciencia y ambiente y religión en estudiantes del segundo grado de primaria de una institución educativa pública del Callao. El diseño fue descriptivo correlacional. La muestra estuvo conformada por 75 estudiantes de los cuales 40 mujeres y 35 varones. El instrumento utilizado fue la prueba de comprensión lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP) de Allende, Condemarín y Milicic (1993). Adaptado por Ana Delgado 2004 Para medir el rendimiento académico se utilizaron las notas de las actas oficiales de evaluación de cada una de las áreas. Se concluyó que existe un coeficiente de correlación significativa baja entre la comprensión lectora y el rendimiento académico, tanto a nivel general como en cada una de las áreas evaluadas.

Gonzales (2012), en su trabajo de investigación titulado: *Teorías implícitas de docentes del área de comunicación acerca de la comprensión lectora, en la ciudad de Lima – Perú*. Tiene como objetivo identificar las teorías de implícitas acerca de la enseñanza de la comprensión lectora de los docentes del área de comunicación en una institución educativa privada de Lima Metropolitana, la presente investigación es de un nivel explorativo de tipo descriptivo con un enfoque cualitativo, utilizando el método de estudio de casos múltiples. Comparando los casos estudiados, concluyó que hay un predominio de la «Teoría implícita reproductiva», que está asociada con la «Teoría de la transferencia de la información», sobre la «Teoría implícita interpretativa» y la «Teoría implícita crítica valorativa». Predominio que se manifiesta en los propósitos y las estrategias que manifiestan en sus representaciones implícitas los docentes estudiados.

Hernández (2014), en su tesis titulada *Competencia profesional de los docentes para la evaluación de los aprendizajes en los estudiantes del nivel*

primario y secundario de la I.E.P. Peruano Español de Chiclayo. Tiene como objetivo diseñar un programa de capacitación por competencias profesionales relacionadas con la evaluación de los aprendizajes dirigido a los profesores que elaboran en educación Básica en la I.E. Peruano Español de a Chiclayo, la investigación tiene una metodología cualitativa de alcance descriptivo, con una muestra de 44 docentes y 77 estudiantes. Finalmente se concluye que existen deficiencias teóricas y metodológicas en el proceso de evaluación de los estudiantes de educación básica, demostrando la existencia de un cambio en el discurso pedagógico del docente, sin embargo, predomina la forma clásica y tradicional de la evaluación de los conocimientos.

1.2 Teorías relacionadas al tema

1.2.1. Base teórica de la Evaluación Censal

Concepto

Según el Ministerio de Educación - MINEDU (2016, p. 10) la considera como una de las estrategias para monitorear que los aprendizajes mínimos planteados sean alcanzados en las aulas. Como tal es una evaluación estandarizada de sistema que busca informar sobre los logros de aprendizaje. La Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) "...ofrece la oportunidad de contar con información válida, confiable y comparable, para reflexionar sobre ella y sobre los rumbos que se podrían tomar con el fin de ofrecer mayores y mejores oportunidades de aprendizaje a los estudiantes".

Desarrollo histórico de la ECE

La ECE comenzó a ser aplicada desde el 2007 por la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes, del Ministerio de Educación hasta el 2009 en 2° de primaria, para evaluar el aprendizaje en Lectura y Matemática en poblaciones de habla castellana y en 4° grado de primaria a poblaciones que hablan alguna lengua originaria, en las escuelas de Educación Intercultural Bilingüe. Es a partir del 2015, que se incursiona en secundaria, evaluándose a estudiantes de 2° de secundaria en lectura, escritura y matemática.

Fundamentación legal

Según Castilla (2003) la evaluación es una situación metodológica donde se utiliza para procesar datos reales, que nos permitan observar si los estudiantes están aprendiendo o no y esto a su vez nos permitirá realizar una retroalimentación en mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Por ende, según el Ministerio de Educación se debe garantizar una educación de calidad por ello aprueba la implementación de la Evaluación Censal del Estudiante (ECE). Este es un sistema donde se reporta verídicamente los resultados de los aprendizajes de los alumnos. Este sistema está aprobado y fundamentado en diversos documentos legales y sectoriales con el motivo de demostrar que lo estudiantes realmente reciban una educación de calidad.

Las normativas legales en las que se ampara la implementación de la Evaluación Censal del Estudiante (ECE) son las siguientes:

Ley General de Educación Ley N° 28044.

Decreto supremo N° 011-2012-ED

Reglamento de la ley 28044, Ley General de Educación.

Proyecto Educativo Nacional al 2021, aprobado por Resolución Suprema N° 001-2007-ED.

Diseño Curricular Nacional, aprobado por Resolución Ministerial N° 0440-2008-ED.

Resolución Ministerial N°199-2015-MINEDU, modifica parcialmente el Diseño Curricular Nacional.

Decreto Supremo N°021-2007-ED, declara la implementación y ejecución la evaluación del sistema educativo.

Decreto Supremo N°015-2008-ED, autoriza la implementación y ejecución de las evaluaciones del sistema educativo.

Resolución Ministerial N° 0554-2013-ED, aprueba la “Norma para la implementación y ejecución a nivel nacional de Evaluación del Logro del Aprendizaje de los estudiantes de Educación Básica”.

Decreto Supremo modifica los D.S. N°021-2007 y 015- 2008, establece la implementación y ejecución de las evaluaciones en el sistema educativo.

Directiva N° 009-2012-MINEDU/SG “Procedimientos para la aprobación de convenios a ser suscritos por el Ministerio de Educación”, aprobado mediante Resolución Ministerial N° 0156-2012-ED.

Objetivos de la evaluación censal del estudiante - ECE

Según el MINEDU es una evaluación censal porque informa de los resultados de todo el país a las distintas instancias de gestión educativa: desde docentes hasta las autoridades del Ministerio mismo, con el fin de ver en qué medida los estudiantes están logrando los aprendizajes mínimos y fundamentales en las áreas y competencias. En tal sentido tiene por objetivos generales:

Objetivo 1. Informar los logros de aprendizaje de los estudiantes peruanos de 2° y 4° de primaria y de 2° secundaria, en las áreas de Comunicación y Matemática; de 4° primaria de EIB en Comunicación y los de 2° secundaria en Historia, Geografía y Economía.

Objetivo 2. Comparar en el tiempo los resultados para informar sobre la evolución de los resultados

Características generales de la ECE en 2° de primaria

Se espera que los estudiantes de los primeros grados demuestren el desarrollo de sus habilidades en la lectura, escritura y también en matemática deben resolver problemas donde utilicen relaciones mentales y operacionales como son la adición y sustracción de números naturales menores que 100.

De acuerdo con lo manifestado por los voceros del MINEDU (2016) los objetivos de la ECE para la evaluación de segundo grado de primaria son:

Identificar el nivel de logro en lectura en los estudiantes.

Identificar el nivel de apropiación de la noción de números y operaciones aditivas, así como también su habilidad para hacer juicios matemáticos y desarrollar estrategias para resolver problemas.

Determinar cómo va evolucionando el rendimiento del estudiante a lo largo del tiempo, en las capacidades y el grado evaluado.

Devolver los resultados a los actores involucrados en la tarea educativa para la toma de decisiones así mejorar la calidad del aprendizaje en los estudiantes.

Niveles de logro según la ECE

Utilizando el sistema de medida de Rasch, que analiza las habilidades logradas por los estudiantes de un determinado grupo o estrato, se ubican los estudiantes según su desempeño y el grado que fueran evaluados. Para segundo grado de primaria se consideran tres niveles:

Satisfactorio: el estudiante logró los aprendizajes esperados para el II ciclo y está preparado para continuar el siguiente ciclo.

En proceso: el estudiante logró parcialmente los aprendizajes para el tercer ciclo.

Inicio: cuando el estudiante no logra los aprendizajes para el tercer ciclo.

Dimensiones de trabajo en la evaluación censal del estudiante (ECE)

De acuerdo al Ministerio de Educación (2015) la evaluación censal del estudiante se organiza en base a tres dimensiones o aspectos:

Dimensión proceso o capacidades: analiza los conocimientos, habilidades y actitudes que el estudiante pone en práctica al enfrentarse ante una situación de manera competente activando sus conocimientos.

Dimensión contenidos: Es el conocimiento disciplinar vinculado con las competencias curriculares que necesita el estudiante, estos son seleccionados a base de criterios de relevancia, pertinencia y factibilidad teniendo en cuenta las áreas de comunicación y matemática.

Dimensión contexto: Son los tipos de situación donde un estudiante debe demostrar sus habilidades en las capacidades que se le evaluará. Los contextos pueden ser de la vida escolar, personal o pública.

Evaluación en el Área de Matemática

En el contexto del segundo grado de primaria, el desarrollo del pensamiento matemático y el razonamiento lógico es muy importante porque permitirá al estudiante ser capaz de enfrentar los desafíos que se le presenten, al plantear y resolver los problemas que se le presenten en su realidad.

Según MINEDU (2015) la competencia matemática que mide la ECE está enfocada en la resolución de problemas vinculado al manejo de cantidades. Tomando en cuenta los documentos curriculares vigentes, como el Diseño Curricular Nacional (DCN), las Rutas de Aprendizaje, la R.M. N° 199-2015-MINEDU, El modelo de evaluación en Matemática contiene tres dimensiones: capacidad, contenido y contexto.

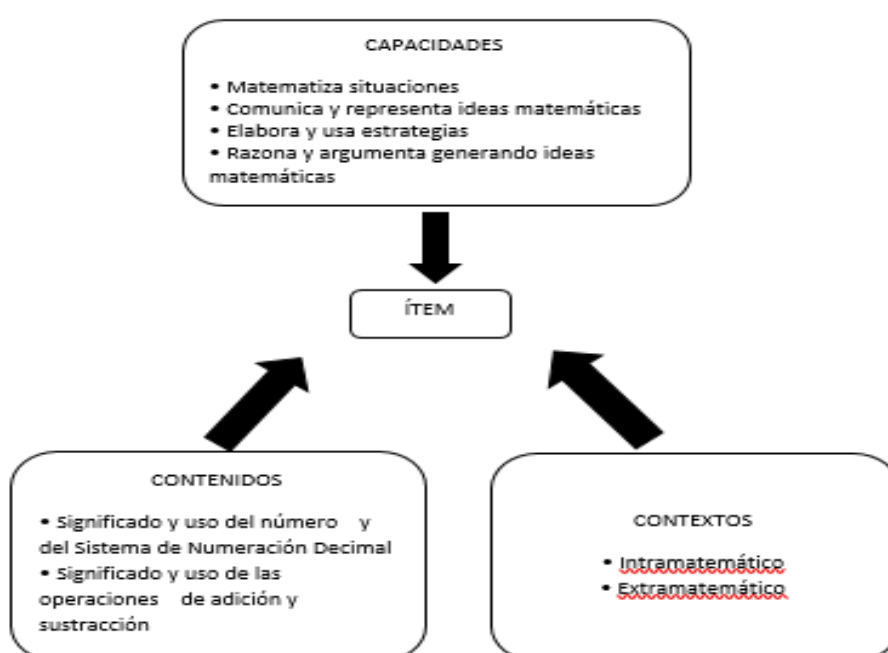
Dimensión capacidad: Son formas mediante las cuales el estudiante adquiere y aplica los conocimientos matemáticos (National Council of teachers of Mathematics, 2000). En el Marco de Trabajo de la ECE 2009, segundo grado de primaria y cuarto grado IE EIB, se señala y argumenta que estas capacidades tienen como soporte tres grandes procesos transversales: resolución de problemas, comunicación matemática, y razonamiento y demostración. MINEDU (2016b)

Según U.M.C. (2016) Mediante la resolución R.M. N° 199-2015 se establece cuatro capacidades del área de matemática que se pueden poner en correspondencia con lo mencionados procesos transversales. Así, Matematiza situaciones y Elabora y usa estrategias se puede asociar con Resolución de problemas; Comunica y representa ideas matemáticas, con Comunicación Matemática; y, a su vez, Razona y argumenta generando ideas matemáticas, con Razonamiento y Demostración.

Dimensión contenido: Son los conocimientos disciplinarios que están incluidos en la prueba. Para el caso de la ECE, se ha priorizado el de número, relaciones y operaciones. Esta focalización se debe a que contribuyen significativamente a la

construcción de conocimientos matemáticos, tales como la noción de cantidad, la estructura aditiva, el sistema de numeración decimal, la relación de orden, la estimación de los resultados en los cálculos, entre otros contenidos. MINEDU (2016b)

Dimensión contexto: “Aluden a las condiciones que determinan la situación propuesta. Se determina contexto intra matemático si la situación alude directamente a objetos matemáticos. En cambio, es contexto extra matemático cuando alude a situaciones reales o a simulaciones de la realidad” MINEDU (2016)



Área de comunicación.

“El área de comunicación tiene como finalidad principal desarrollar en los estudiantes un manejo eficiente y pertinente de las habilidades comunicativas, así como comprender, procesar y producir mensajes” DCN (2008)

Según DCN (2008) Desde el punto de vista social, el área de comunicación permite lograr una relación asertiva y empática, solucionar conflictos, proponer y llegar a consensos, condiciones indispensables para una convivencia armónica y democrática. Desde una perspectiva emocional, permite establecer y fortalecer vínculos afectivos. Desde el punto de vista cognitivo, la competencia comunicativa es fundamental para el desarrollo del aprendizaje en las demás áreas. Desde el

punto de vista cultural, el uso de la lengua materna posibilita el desarrollo de la autoestima, la identidad y la comunicación con el mundo interior y exterior. El desarrollo curricular del área está sustentado en el enfoque comunicativo y textual de enseñanza de la lengua. En el nivel primario se busca el despliegue de las capacidades comunicativas considerando diversos tipos de textos, en variadas situaciones de comunicación, con distintos interlocutores, y en permanente reflexión sobre los elementos de la lengua.

En este contexto la ECE evalúa la competencia lectora definiéndola como un proceso dinámico y estratégico de construcción de significados a partir de un texto escrito MINEDU (2016), considerando tres dimensiones de trabajo: capacidades, textos (contenidos) y usos de la lectura (contexto)

Dimensión Capacidad evalúa tres capacidades lectoras conteniendo indicadores medidos en la prueba de Lectura de 2° de primaria

Tabla 1.

Capacidades e indicadores de la prueba de Lectura de 2° de primaria

Capacidades	Indicadores
Identifica información explícita Consiste en localizar y recuperar datos que se encuentran presentes en el texto.	<ul style="list-style-type: none"> • Ubica información explícita en el texto. • Reconoce el orden en el que suceden las acciones.
Infiere el significado del texto Consiste en usar pistas o señales presentes en el texto para construir ideas y relaciones que no están explícitas en el mismo.	<ul style="list-style-type: none"> • Deduce relaciones de causa-efecto o finalidad. • Deduce el significado de palabras o expresiones usando información del texto. • Deduce el tema central del texto. • Deduce relaciones de semejanza o diferencia. • Deduce cualidades o defectos de los personajes de un texto. • Deduce la enseñanza del texto. • Deduce el propósito de un texto
Reflexiona sobre el contenido y la forma del texto Consiste en tomar distancia del texto para opinar, ya sea sobre el contenido o sobre la forma del texto	<ul style="list-style-type: none"> • Aplica ideas del texto a una situación externa a este. • Reflexiona sobre los recursos formales del texto

Fuente: MINEDU,2016

Dimensión Texto En la ECE, los textos se clasifican según el criterio cognitivo textual de Werlich (1976). MINEDU (2015) “El tipo textual se refiere a una forma particular de organizar la información del texto, el género es la forma

específica de un determinado tipo textual, mientras que el formato es el modo de presentación de la información al lector”

Tabla 2.

Tipos, género y formatos de la prueba de Lectura para 2° de primaria

Tipo textual	Género	Formato
Narrativo	Cuento, anécdota, carta amical	Continuo
Descriptivo	Descripción enciclopédica	
Instructivo	Texto de recomendaciones	
Argumentativo	Afiche, texto de opinión	Discontinuo

Fuente: MINEDU, 2015.

Dimensión Uso de la lectura

Según MINEDU(2015b) cada texto tiene una función, y esto tiene relación con el uso que fue construido. El contexto de los textos propuestos en la ECE puede ser recreativo, público, y educativo. En el recreativo se ubica la mayoría de los textos literarios, como cuentos, novelas, leyendas; el público busca informar sobre actividades políticas, sociales, culturales y económicas, las cuales son de dominio público o accesible a todo tipo de público, el educativo tiene como objetivo que el lector desarrolle conocimientos enmarcados dentro de una tarea de aprendizaje más amplia (artículos enciclopédicos, artículos de divulgación científica).

Dimensiones de la variable evaluación censal de los estudiantes

En la investigación desarrollada se consideraron como las dimensiones o aspectos que se analizaron a las capacidades que en el Marco de trabajo de la ECE para el 2° y 4° de primaria, fueron consideradas como relevantes, por ser la base para todo aprendizaje; estas capacidades se hallan propuestas en el DCN vigente por lo que son consideradas en las evaluaciones a gran escala, como la ECE.

En la prueba de comunicación, en Castellano y lenguas originarias se consideraron tres capacidades o dimensiones: lee oraciones, localiza información literal e infiere información. (MINEDU 2009, p.30).

En la prueba de matemática, se consideraron tres capacidades o dimensiones: resolución de problemas, razonamiento y demostración y comunicación matemática. (MINEDU 2009, p.48).

Prueba censal de estudiantes	Dimensiones analizadas
Prueba de comunicación	Lee oraciones.
	Localiza información literal.
	Infiere información.
Prueba de matemática	Resolución de problemas
	Razonamiento y demostración
	Comunicación matemática

1.2.2. Fundamentación de la evaluación del logro de aprendizajes

Logros de Aprendizaje de los Estudiantes

El Instituto Nacional de Estadística e Informática (s/f), consideró que:

Los logros de aprendizaje son los modelos pedagógicos representados por los niveles de aprendizaje, que reflejan los propósitos, metas y aspiraciones a alcanzar por el estudiante desde el punto de vista cognitivo, como práctica y afectivo – motivacional e instrumental. Los logros responden a la pregunta ¿Para qué enseñar y aprender? (p.112).

Consideró, asimismo, que el “logro representa el resultado que debe alcanzar el estudiante al finalizar la asignatura, el resultado anticipado por supuesto, las aspiraciones, propósitos, metas, los aprendizajes esperados en los estudiantes” (p.113).

Quesquén, Hoyos y Tineo (2013), consideraron la evaluación como:

...un proceso pedagógico permanente, sistemático, participativo y flexible que forma parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, que le permite al docente observar, recoger describir, analizar y explicar información importante a cerca de las posibilidades, logros y necesidades de los estudiantes. (p. 11).

Etapas o fases de la evaluación:

Identificación de criterios e indicadores:

Una vez definido el objeto de evaluación, es necesario identificar los criterios e indicadores de evaluación que nos permitan evaluarlo. Los criterios constituyen los

parámetros de comparación que permiten valorar o juzgar la información recogida sobre el objeto de evaluación. Los indicadores son las evidencias concretas de realidad que ayudan a construir el juicio valorativo acerca del objeto de evaluación. (Quesquén, Hoyos y Tineo, 2013, p.11).

Selección de las técnicas y elaboración de instrumentos

Luego de haber identificado los criterios e indicadores de evaluación, es necesario elegir los medios, es decir las técnicas e instrumentos más pertinentes que le permitirán recoger mejor la información. Esta selección dependerá también de los momentos en los cuales se recogerá la información. La definición de la frecuencia y el tiempo que nos dediquemos al objeto de la evaluación nos ayudará a precisar la cantidad de información que vamos a obtener y su variedad. (Quesquén, Hoyos y Tineo, 2013, p.12).

Recolección y registro de la información

Es la etapa de obtención de indicadores o evidencias confiables y válidas acerca del logro de los aprendizajes, así como de los factores limitantes. En esta etapa es muy importante generar un clima propicio, una buena comunicación y manejar adecuadamente los instrumentos de evaluación. (Quesquén, Hoyos y Tineo, 2013, p.13).

Organización y tabulación de los resultados

Luego de la recolección de los datos habrá que organizar la información obtenida según los criterios de organización que se definan previamente y mediante un procedimiento. Esto significa que debemos señalar cómo vamos a organizar la información para facilitar la descripción, el análisis y la interpretación de datos, a fin de verificar el cumplimiento de las funciones de evaluación. (Quesquén, Hoyos y Tineo, 2013, p.14).

Emisión de un juicio

La organización y el procesamiento de la información nos posibilitan emitir un juicio de valor, calificar el objeto de evaluación. (Quesquén, Hoyos y Tineo, 2013, p.14).

Toma de decisiones

Consiste en decidir qué acción realizar a partir de la valoración o juicio emitido respecto del objeto evaluado. Esto quiere decir, decidir si es necesario retroalimentar (Quesquén, Hoyos y Tineo, 2013, p.14).

Importancia de la evaluación de los aprendizajes

García, Aguilera, Pérez y Abundez (2011, p.25), citan a Jorba y Sanmartí, (2000); Black y William, (2004); Shepard, (2008), para quienes la evaluación de aprendizajes en el aula tiene un potencial único para mejorar el desempeño de los alumnos y su importancia es tal que puede ser el eje de toda la enseñanza, pues a partir de ella se podría definir qué, cómo y cuándo se enseña.

No obstante, para que la evaluación en el aula explote su potencial se requiere que esté estrechamente ligada a los procesos de enseñanza y aprendizaje, de esa forma los diferentes actores que intervienen en el quehacer educativo (docentes, alumnos, padres de familia y la escuela como institución) se verán beneficiados. Al docente, le proporciona información valiosa para conocer el desempeño del alumno, identificar errores en su aprendizaje, comunicarse con él (y con sus padres, en el caso de la educación básica), modificar la enseñanza y apoyarlo de manera eficiente, así como para calificar y promover a los alumnos, o en su caso, canalizarlos a instancias de atención especializada.

Al alumno, le ayuda a saber si está mejorando su aprendizaje, a ubicar su desempeño respecto de los objetivos y en comparación con sus compañeros, a reconocer la ayuda que necesita y lo que debe hacer, impulsándolo a asumir la responsabilidad de su aprendizaje. A los padres, les permite observar avances en el desempeño académico de sus hijos y reconocer formas en las que pueden apoyarlos para mejorar. Además, les ofrece indirectamente, una idea sobre qué tan bien están haciendo su trabajo los docentes y el personal de las escuelas, así como a hacer conciencia de los aspectos donde se necesitan apoyos adicionales para mejorar. (Stiggins, et al, 2007).

Antecedentes históricos de la evaluación de los aprendizajes

La evaluación en el aula ha sido definida, a través del tiempo, desde distintas perspectivas, la teoría y práctica de la evaluación de aprendizajes en el aula tuvo sus orígenes en el inicio del desarrollo de “la medición psicológica de rasgos individuales” (García, Aguilera, Pérez y Abundez 2011, p.12).

Las diferencias individuales a principios del siglo XX mostraron que era posible medir objetivamente las características de las personas, base del diagnóstico y medición en el contexto educativo, especialmente del aprendizaje, pensándose que las pruebas educativas debían ser elaboradas acordes a la exigencia científica al evaluar los aprendizajes y bajo la supervisión de expertos tanto en medición como en técnicas estadísticas, dado que en estudios sobre evaluaciones elaboradas por los profesores, los instrumentos no fueron confiables, (Thorndike, 1922, citado en Shepard, 2008).

Es así que en la evaluación del aprendizaje en aula fue influida por la medición científica, en especial de la Teoría clásica de los test desarrollada por Spearman a principios del siglo pasado, de tal forma que los cursos de formación recibidos por los docentes para realizar esta actividad tuvieron una fuerte carga de conceptos estadísticos y de construcción de cuestionarios estructurados (Shepard, 2008).

Hasta los cincuenta del siglo pasado, no era reconocida la evaluación en el del docente, exigiéndose que las pruebas fueran elaboradas por especialistas fuera del aula. Esto cambio debido a una serie de acontecimientos, entre los que están:

La Taxonomía de los objetivos de la educación de Benjamín Bloom en 1956, en ella se describían distintos niveles de dominio cognitivo sobre los contenidos de la enseñanza, destacándose la importancia de los procesos de pensamiento en el aprendizaje.

El desarrollo de la investigación psicológica de los procesos cognitivos y desde esta perspectiva, las aportaciones de diversos investigadores a la comprensión de los procesos de adquisición de conocimientos en disciplinas específicas.

En la Teoría clásica de los test, se desarrollaron las pruebas de criterio a partir de Glaser (1963) y la Teoría de la generalizabilidad (Cronbach, Gleser, Nanda y Rajaratnam, 1972).

El desarrollo de la Teoría de la respuesta al ítem, la cual supera limitaciones importantes de la Teoría clásica, como la no comparabilidad de distintas puntuaciones generadas por pruebas diferentes y la dependencia de las características de las pruebas —como la dificultad de las preguntas o fiabilidad de la prueba— respecto de las características de las personas que los contestan.

El cambio sustancial de la concepción y elaboración de las pruebas para medir el aprendizaje, derivando a la evaluación formativa formulada en 1967 por Scriven, que centraba el uso de los resultados para ajustar el proceso pedagógico a las necesidades del estudiante.

A partir de todo ello se dio la conformación de los principios de la evaluación del aprendizaje y que luego con la popularización de la noción de rendición de cuentas en los años ochenta, se fomentó el uso de evaluaciones estandarizadas del aprendizaje, para informar a la sociedad sobre los resultados del sistema educativo en términos de aprendizaje de los alumnos; esto determinó que en los sistemas de evaluación se aplicarían pruebas a gran escala en Europa, Asia, Cercano Oriente y en casi todos los países de América, (Martínez, 2009).

Las evaluaciones estandarizadas a gran escala permiten comparar resultados de diferentes instituciones, en las que se desempeñan diferentes profesores, ofreciendo una visión de los logros del aprendizaje. En contrapartida, han tenido poca trascendencia los aportes teóricos y metodológicos de la evaluación en el aula en los últimos años, al considerarse de mayor importancia los resultados de las evaluaciones estandarizadas.

Reconociendo la trascendencia de la rendición de cuentas a la sociedad sobre los resultados educativos y del apoyo a la definición de políticas educativas a partir de la evaluación de aprendizajes de gran escala, la evaluación que realiza el profesor a sus alumnos es claramente la más adecuada para tomar decisiones

sobre cómo apoyar el aprendizaje de éstos y disponer de elementos para mejorar la calidad de la enseñanza.

Desde los años setenta, Glaser y Nitko (1971), pese a sostener la necesidad de las evaluaciones estandarizadas, manifestaron la importancia en la mejora del aprendizaje del alumno de la evaluación permanente. Fue en los noventa, que Nitko señaló la necesidad de elaborar las pruebas basándose en las estructuras y significados que los alumnos llevan e introducen a la escuela; esto, según Shepard (2008), es el inicio de un nuevo discurso en el terreno de la evaluación del aprendizaje.

Este planteamiento se condice con la recomendación de no considerar a la medición como un fin, sino como una herramienta que permita tomar decisiones en los procesos de enseñanza (Farr y Griffin, 1973) y reconoce que el toma decisiones de enseñanza apoyado en la evaluación (Dorr-Bremme, 1983).

Surgió así lo que Shepard (2008) llamó “el nuevo movimiento de la evaluación” en base a la psicología cognitiva y motivacional, y el razonamiento de especialistas en la enseñanza de distintas asignaturas. Black y William, (1998) y Brookhart, (2003) replantearon el papel del profesor en la evaluación y en la toma de decisiones para la mejora de sus aprendizajes. Proponen, estos autores, que las evaluaciones estandarizadas deben complementar a las evaluaciones de aprendizaje en el aula.

Sadler (1989), autor del modelo de evaluación formativa, consideró que no era suficiente retroalimentar el proceso educativo a partir de los aciertos en los exámenes o en que sus productos son correctos o incorrectos. La retroalimentación deberá asociarse a propósitos claros, conocidos por el mismo alumno y con el apoyo y orientación del profesor. Este modelo, según Shepard (2008), fue traducido en una guía de tres preguntas:

¿a dónde tratas de ir?,

¿dónde estás ahora? y,

¿cómo puedes llegar ahí?

Para Atkin, Black y Coffey, (2001) en este movimiento está presente el interés por reconceptualizar las ideas tradicionales de validez y confiabilidad por un sentido más útil para las decisiones de enseñanza que se deberán tomar.

¿Por qué / para qué evaluar?

Los autores del modelo señalan dos propósitos generales del proceso de evaluación seguidos por el profesor en el aula: evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje, o también denominadas evaluación sumativa y evaluación formativa. La evaluación sumativa o del aprendizaje suele hacerse después de que ha ocurrido el aprendizaje. Se usa para hacer afirmaciones sobre el desempeño del alumno en un punto determinado del proceso educativo y, en general, está dirigida a ofrecer información a personas fuera del aula. (Atkin, Black y Coffey, 2001).

La evaluación formativa o para el aprendizaje sucede mientras el aprendizaje va en marcha con la intención de planear el siguiente paso en la enseñanza, en especial, para proporcionarle al alumno retroalimentación a fin de mejorar la calidad de su trabajo y ayudarlo a sentir el control de su proceso de aprendizaje. Cada una de estas utilidades generales revela logros en el desempeño del alumno y orienta sobre cómo mejorar el trabajo docente en ocasiones posteriores. (Atkin, Black y Coffey, 2001).

El proceso de enseñanza genera al profesor una necesidad de información diversa sobre el desempeño del alumno y, a través de la evaluación, puede decidir las acciones que garanticen el logro de los objetivos de aprendizaje. En ese sentido, ajustar la enseñanza para mejorar el aprendizaje del alumno, supone dos condiciones en el docente: reconocer el tipo de información que necesita para apoyar al alumno en cada momento y realizar una evaluación que le proporcione precisamente esa información. Los usos de la evaluación varían en función de los propósitos con los que se realiza y de los usuarios a los cuales se dirige. Cuando el usuario principal es el alumno, el propósito central debería ser la toma de decisiones de enseñanza para mejorar su aprendizaje, de tal manera que logre los objetivos de aprendizaje establecidos en el currículo. (Atkin, Black y Coffey, 2001).

¿Qué evaluar?

La claridad y precisión con la cual el docente conoce el dominio esperado en el alumno sobre los contenidos de enseñanza, son determinantes para establecer lo que debe evaluar para lograr una evaluación de calidad. En consecuencia, es necesario que en el diseño de la estrategia de evaluación se combinen la comprensión profunda de los objetivos de aprendizaje con la detallada identificación de las manifestaciones del alumno en el logro de tales objetivos.

La claridad y precisión en la descripción de las evidencias de aprendizaje incluye la identificación de la dimensión a la cual pertenece el aprendizaje esperado (conocimiento, habilidades o actitudes) y su división en un continuo, de menor a mayor complejidad, que traza el proceso seguido en el alcance del dominio prescrito y orienta al profesor para determinar qué evaluar tanto en términos afectivos como de conocimiento, razonamiento, desempeño y creación de productos. (Atkin, Black y Coffey, 2001).

¿Cómo evaluar?

Las acciones del profesor para evaluar deben estar dirigirse a la obtención de una mayor precisión en los datos. En ese sentido, el docente debe conocer las bondades y limitaciones de los métodos de evaluación; algunos funcionan mejor en unos contextos que en otros. Debe adaptar y usar bien el método elegido, lo cual demanda conocimiento del contexto y de las cualidades de cada método, así como identificar y evitar imprecisiones, por ejemplo: un cuestionario mal redactado, instrucciones incompletas, ignorar la ansiedad del alumno frente a ciertas tareas, entre otros. Las indicaciones generales que el modelo señala para definir cómo evaluar son: basarse en métodos adecuados a cada contexto particular, seleccionar adecuadamente las manifestaciones de desempeño del alumno a registrar, y usar ejercicios y métodos de calidad para evitar fuentes que distorsionen la precisión de los resultados. A su vez, son necesarios ejercicios suficientes de evaluación de alta calidad que conduzcan a conclusiones confiables sobre el desempeño del alumno, pero que eviten reunir información adicional a la requerida. Es importante señalar que la forma en cómo se lleve a cabo la evaluación deberá contemplar los propósitos con los cuales se realiza y los objetos a los que se aplica. Existen

maneras de realizar la evaluación más consonante con cada uno de los propósitos y los objetos (Atkin, Black y Coffey, 2001).

Dimensiones analizadas en la evaluación de los aprendizajes

En el área de matemática:

Debido a que esta evaluación se realizó mediante el kit de evaluación que proporciona anualmente el MINEDU a las instituciones educativas, se consideraron como dimensiones los tres aspectos establecidos para la evaluación de los aprendizajes de Matemática, previstas para los niños de segundo grado de primaria: construcción del número, construcción del Sistema de Numeración Decimal y construcción del significado de las operaciones, MINEDU (s/f, p.8).

En el área de comunicación:

Se tomaron como dimensiones a las capacidades que un niño de segundo grado debe haber logrado al finalizar este trimestre, estas capacidades e indicadores están articulados con el DCN y con los que aparecen en las Rutas del aprendizaje: lee diversos tipos de textos; recupera información en los textos que lee, hace inferencias en los textos que lee y opina sobre el contenido y la forma de los textos que lee.

1.2.3. Relación entre evaluación de aula y evaluación nacional

En el Currículo nacional (MINEDU, 2016, p.39), se considera que tanto la evaluación de aula como la evaluación nacional, censales o muestrales, evalúan las competencias del Currículo Nacional y las capacidades tomando como referencia a los estándares de aprendizaje. Además, tienen como propósito principal brindar información útil para la toma de decisiones a nivel de aula, de escuela y de sistema educativo. En ese sentido, ambas evaluaciones son complementarias, pero tienen también características distintas que deben ser tomadas en cuenta para que la información que brindan sea usada e interpretada de manera adecuada.

Entre las diferencias halladas en ambas evaluaciones se tienen:

Mientras que en la de aula se evalúa toda la competencia y si se realiza adecuadamente lo que la hace ser mucho más rica en la apreciación de procesos de aprendizaje, dificultades y logros. La nacional, evalúa algunos desempeños de las competencias, pero no puede ni pretende dar cuenta de toda la competencia.

La evaluación de aula permite el seguimiento individual y la retroalimentación oportuna para producir cambios en el aprendizaje de los estudiantes y mejorar la enseñanza, a diferencia de la nacional que reporta resultados a nivel de estudiantes, a nivel de aula, de institución educativa, a nivel local y regional en relación al promedio nacional (una vez y al final del año en caso de evaluaciones censales) con la finalidad de retroalimentar al sistema educativo y definir políticas para el mejoramiento.

La evaluación de aula ofrece información restringida, sin brindar un panorama de lo que ocurre a nivel del conjunto del sistema educativo, a diferencia de la nacional que si ofrece un panorama de lo que ocurre en el sistema educativo.

En la evaluación del aula se emplea una diversidad de técnicas e instrumentos de evaluación adaptables a las necesidades de los estudiantes, mientras que en la nacional se realiza por lo general con pruebas escritas e ítems de opción múltiple.

1.3. Justificación del estudio

A partir de la trascendencia lograda por los resultados de la evaluación estandarizada, la comunidad en general acepta irracionalmente que la calidad educativa del país no es la que se espera, menoscabando la actividad de la enseñanza en el país y subordinando las capacidades de la población a las de otras poblaciones, pese a que no son pocos los casos de personas que han destacado en competencias académicas en medios supuestamente superiores.

Pero, pese a que la evaluación en el aula tiene el potencial para lograr el mejoramiento del proceso educativo y que es reconocida por su individualización al poder establecer las necesidades propias para cada estudiante, lo que implica

reconocer el derecho de los alumnos a una educación equitativa, pues esta actividad tiene un impacto directo en su trayectoria educativa, así como en sus oportunidades de desarrollo personal y social.

Ante esto, es necesario conocer cómo se realiza la evaluación en el aula porque refleja la forma en que se realiza la enseñanza, aportando datos e ideas que se ponen a disposición de las autoridades para que sustenten las decisiones de mejora en la política educativa.

Justificación teórica

El análisis de las características de las evaluaciones confrontadas exigió la recopilación y organización de información disponible en la literatura, constituyendo una estructura teórica propia, la cual queda a disposición de la comunidad. Se insistió en recopilar aspectos como el devenir histórico de la evaluación, en función de las teorías sobre la evaluación. Asimismo, se buscó establecer las diferencias conceptuales entre la evaluación estandarizada y la evaluación del aula, más personalizada.

Justificación práctica

Los hallazgos del estudio dan cuenta de la importancia de la evaluación de aula, por encima de la que tiene una evaluación estandarizada como la censal; asimismo, pretende advertir de que ésta es la que aporta frecuentemente la información que tomada en cuenta por los docentes les permite implementar, en lo inmediato, acciones correctivas al proceso educativo, con miras a conseguir los objetivos previstos, con su grupo de estudiantes.

1.4. Problema

1.4.1. Realidad problemática

En Latinoamérica, el uso generalizado de los sistemas de evaluación se ha dado más tardíamente que en los países anglosajones, probablemente porque el desarrollo de las técnicas psicométricas aún es débil, por lo que la tendencia es a desarrollarlos en base a experiencias internacionales.

Entre los sistemas de evaluación, destaca el de Cuba, el cual muestra una efectividad sorprendente de su educación, según los resultados del LLECE. En segundo lugar, los resultados de sistemas de países como Chile, México, Brasil y Uruguay ya son tomados de base para sustentar decisiones en el campo educativo, tomando en cuenta que la evaluación del aprendizaje del estudiante es considerada el "obstáculo" que impide el desarrollo pleno de un currículo educativo, cuando estos procesos no están sincronizados, lo que es muy común en Latinoamérica.

En otros países entre los que se cuentan Argentina, Colombia, Ecuador, El Salvador y Guatemala, se han evidenciado mejoras técnicas en la evaluación estandarizada, pero cuya continuidad en la región usualmente se ve afectada por los cambios políticos, como ha quedado evidenciado en el Perú, donde cada gobierno que asume el mando anuncia cambios en la educación, los cuales duran tanto como su mandato y por la inadecuada comprensión de los alcances y limitaciones de las evaluaciones a gran escala.

Si bien las evaluaciones censales pueden ser positivas, pero también se advierte un efecto negativo; en primer lugar las evaluaciones fueron escasas durante mucho tiempo y sus resultados tenían poca difusión, a diferencia de la proliferación actual, lo que comienza a tornarse excesivo y agotador, especialmente si el proceso educativo se lleva a cabo para "preparar para" las próximas evaluaciones; en segundo lugar, el análisis de los resultados queda librado a quienes con escaso conocimiento de su complejidad los usan mediática o políticamente.

En la región estas evaluaciones censales se han dirigido a establecer el tipo de competencias académicas que han de desarrollarse y que serán luego evaluadas, observándose que los equipos responsables de la evaluación, ante la falta de referentes curriculares claros (Ferrer, 1999; 2004) han propuesto marcos conceptuales e indicadores de logro para la interpretación de los resultados. Esto ha evidenciado una insuficiente vinculación entre los equipos que diseñan las evaluaciones y los equipos encargados del desarrollo curricular en los ministerios de educación; a estas alturas los equipos técnicos de currículo deben realizar sus propuestas de actualización y especificación curricular a tomarse en cuenta en las evaluaciones.

Por otro lado, los reportes de estas mediciones no son reales, para todos los contextos, pues suelen informarse sobre los logros de poblaciones en las que no se han tenido en cuenta sus características económicas y socioculturales. Evidentemente, es injusto el usar los resultados para establecer niveles de rendimiento académico en estudiantes provenientes de poblaciones altamente desfavorecidas y que requieren mayor asistencia y tiempo para obtener resultados comparables al de estudiantes más favorecidos. Es necesario, entonces, rescatar el esfuerzo que están haciendo varios países por reportar datos comparables solo entre instituciones semejantes, en el convencimiento de que solo así se podrá obtener una medida más justa sobre la eficiencia de la labor pedagógica.

En general, respecto a las pruebas internacionales, al 2006 una veintena de países habían participado en al menos una evaluación internacional comparada y que varios de ellos han participado en varias pruebas durante el último lustro, siendo distintas las experiencias en cada país, en función de las capacidades técnicas y de los contextos políticos en que se desarrollaron, en consecuencia, los beneficios y problemas de las evaluaciones han sido igualmente distintos.

Si bien los equipos técnicos de evaluación han tenido excelentes oportunidades de aprendizaje y capacitación, el impacto de los datos recogidos sobre la educación aún es bajo, puesto que los resultados no han llegado a promover decisiones y cambios en las prácticas pedagógicas, curriculares y de gestión. Más ha servido la difusión masiva de los resultados, a los medios de comunicación, quienes han generado opiniones críticas ante las diferencias en el rendimiento académico, entre América Latina y países más desarrollados.

Con respecto a la evaluación de los aprendizajes ésta constituye un proceso de comunicación interpersonal, con todas las características y las complejidades de la comunicación humana. Es esencial entender qué sus resultados no dependen sólo de las características de lo que se evalúa, sino, de las características personales del evaluador y además de la forma como éste se vincula con los evaluados.

En el 2009 Esquivel manifestó que tradicionalmente, se ha considerado la evaluación como un elemento importante del quehacer docente en el aula, siendo

aplicada al término para comprobar si los alumnos han logrado los aprendizajes esperados. Esta concepción sumativa de la evaluación de la enseñanza y del aprendizaje influye muy poco en la modificación de la práctica de la enseñanza y no aporta en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes.

La evaluación, justifica las calificaciones determinantes del éxito o fracaso de los estudiantes y que no necesariamente corresponde a los verdaderos aprendizajes adquiridos. Por otra parte, la formación docente ha llevado a que la evaluación se enfoque en la aplicación de pruebas, en un modelo de preguntas o ítems generalmente empleadas en pruebas estandarizadas, como es en el caso de los cuadernillos de evaluación del aprendizaje distribuidos en el país por el Ministerio de Educación.

Lo que se ha observado en muchas IE, entre las cuales se halla El Liceo Naval Capitán de Corbeta Manuel Clavero, es que el resultado en la evaluación de los aprendizajes muestra diferencias positivas con respecto a los resultados de las pruebas estandarizadas, para el caso, fue la prueba de evaluación de los estudiantes – ECE, pese a que en ambos casos se emplean pruebas similares. Posiblemente, esto podría deberse a que, en muchas IE, se han dedicado al adiestramiento de los estudiantes para que obtengan resultados favorables en la ECE y asimismo, como en el caso revisado, la evaluación más allá de medir aspectos cognitivos, se interesa por el desarrollo procedimental y la adquisición de actitudes sostenidas en los estudiantes.

De ser así, las evaluaciones censales dejarían de ser útiles para establecer el nivel académico de los estudiantes, por estar enfocadas en medir solo un aspecto a diferencia de la evaluación de los logros de aprendizaje, la cual es integral y ocurre en contextos individualizados, donde se contemplan condiciones de aprendizaje, como variables intervinientes en el aprendizaje. ¿Cabe preguntarse entonces, qué tan significativa es esta diferencia?.

1.4. 2. Formulación del problema

Problema general

¿Cuál es la diferencia entre los resultados obtenidos en la prueba de evaluación censal educativa y los obtenidos en la evaluación institucional de los aprendizajes, por los estudiantes que en el 2016 cursaban el segundo grado de primaria en el Liceo Naval Capitán de Corbeta Manuel Clavero?

Problemas específicos

PE1: ¿Qué resultados obtuvieron en la prueba de evaluación censal educativa, los estudiantes que en el 2016 cursaban el segundo grado de primaria en el Liceo Naval Capitán de Corbeta Manuel Clavero?

PE2: ¿Qué resultados obtuvieron en la prueba de evaluación de los aprendizajes, los estudiantes que en el 2016 cursaban el segundo grado de primaria en el Liceo Naval Capitán de Corbeta Manuel Clavero?

1.5. Hipótesis

1.5.1. Hipótesis general

Los resultados obtenidos en la evaluación institucional de los aprendizajes fueron superiores a los obtenidos en la prueba de evaluación censal educativa, por los estudiantes que en el 2016 cursaban el segundo grado de primaria en el Liceo Naval Capitán de Corbeta Manuel Clavero.

1.5.2. Hipótesis específicas

En el presente estudio no correspondió formular hipótesis específicas, por cuanto los problemas específicos correspondientes plantean respuestas estrictamente descriptivas.

1.6. Objetivos

1.6.1. Objetivo general

Determinar la diferencia entre los resultados obtenidos en la prueba de evaluación censal educativa y los obtenidos en la evaluación institucional de los aprendizajes, por los estudiantes que en el 2016 cursaban el segundo grado de primaria en el Liceo Naval Capitán de Corbeta Manuel Clavero.

1.6.2. Objetivos específicos

OE1: Determinar los resultados que obtuvieron en la prueba de evaluación censal educativa, los estudiantes que en el 2016 cursaban el segundo grado de primaria en el Liceo Naval Capitán de Corbeta Manuel Clavero.

OE2: Determinar los resultados que obtuvieron en la prueba de evaluación de los aprendizajes, los estudiantes que en el 2016 cursaban el segundo grado de primaria en el Liceo Naval Capitán de Corbeta Manuel Clavero.

II. Método

2.1. Diseño de investigación

La investigación se desarrolló bajo un diseño no experimental, por cuanto las variables del estudio fueron analizadas sin modificarlas ni alterar las condiciones del contexto en el que se presentan, de acuerdo con Hernández et. al. (2014, p. 149) quienes sostuvieron que un estudio es no experimental cuando “la investigación se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir, se trata de estudios donde no hacemos variar en forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras variables”.

Asimismo, se asumió como un diseño transversal ya que en él se buscó “describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Es como tomar una fotografía de algo que sucede” (Hernández et.al., 2014, p. 151).

Este diseño no experimental se trabajó a un nivel descriptivo-comparativo, en el cual se recopiló información y se presentó la diferencia entre la evaluación censal educativa (ECE, 2016) y la evaluación de los aprendizajes (EIA, 2016), proponiéndose como diagrama representativo al siguiente:

$$n - O_x - \frac{d_{x,y}}{O_y}$$

Dónde:

n : muestra de la investigación

O_x : observación de la evaluación censal de los estudiantes

O_y : observación de la evaluación de los aprendizajes

d_{x,y} : diferencia entre evaluaciones

La investigación se desarrolló dentro del enfoque cuantitativo de acuerdo con Gómez (2006, p.121), para quien el tratamiento de datos es equivalente a medir, es decir asignar números a objetos y eventos de acuerdo con ciertas reglas. por lo cual fue seleccionado como método general empleado el hipotético deductivo, en función a ello se desarrollaron las siguientes fases en la investigación:

Identificación del problema de investigación: necesidad de conocer la diferencia de la evaluación censal educativa con la evaluación del aprendizaje, en estudiantes del segundo grado de primaria en instituciones educativas públicas.

2° Formulación de hipótesis: fue establecida en función de la diferencia de la evaluación censal educativa y la evaluación del aprendizaje, como una hipótesis comparativa.

3° Aplicación de los instrumentos: se emplearon dos fichas de registro, ambas fueron empleadas para organizar la información obtenida de los documentos oficiales de la I.E.

4° Conclusiones del estudio: a través del análisis de resultados obtenidos se verificó la validez de la hipótesis y se dedujo las conclusiones del estudio.

Asimismo, se empleó como método específico al descriptivo comparativo, ante la necesidad de conocer la diferencia entre las variables. La selección de estos métodos fue hecha en función a que los estudios de corte cuantitativo pretenden conocer una realidad social vista desde una perspectiva externa y objetiva; la intención de la exactitud en los indicadores sociales permitiría generalizar los resultados a poblaciones más amplias, que en el estudio podrían ser las instituciones educativas del distrito.

Tipo de estudio:

La investigación correspondió a un estudio básico, puesto que el propósito fue conocer la diferencia entre ambos tipos de evaluación, de acuerdo con Sierra (2001, p. 32) quien manifestó que esta investigación “tiene como finalidad el mejorar el conocimiento y comprensión de los fenómenos sociales y es básica porque es el fundamento de otra investigación”.

Asimismo, la investigación fue del tipo ex post facto, porque se analizaron resultados del 2016, de acuerdo con Bernardo y Caldero, (2000) para quien:

“ex-post-facto significa ‘después de hecho’, haciendo alusión a que primero se produce el hecho y después se analizan las posibles causas y consecuencias, por lo que se trata de un tipo de

investigación en donde no se modifica el fenómeno o situación objeto de análisis”, como en la investigación realizada, donde las evaluaciones en mención ya se habían desarrollado con anterioridad a la investigación, por lo cual calificó como un estudio de tipo ex post facto.

Se consideró que el alcance de esta investigación fue descriptivo, debido que se limitó a ordenar y presentar los resultados de cada una de las evaluaciones en estudio, coincidiendo con Hernández y col. (2014, p80) para quienes los estudios descriptivos “buscan especificar las propiedades, características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis”.

2.2. Variables, operacionalización

En la investigación se analizaron los resultados de dos tipos de evaluación educativa: evaluación censal educativa (ECE) y evaluación de los aprendizajes (EIA), considerándose ambos tipos como las variables en estudio. Como en ambos casos los resultados fueron establecidos en términos no numéricos, los que corresponden a los logros de aprendizaje, las variables se consideraron de naturaleza cualitativa y fueron medidas en escalas ordinales de tres niveles: en inicio, en proceso y satisfactorio.

Definición conceptual de la evaluación censal de estudiantes – ECE

Según el Ministerio de Educación del Perú, (MINEDU, 2009), la ECE es:

...una evaluación a nivel de sistema que realiza anualmente el Ministerio de Educación, a través de la Unidad de Medición de la Calidad Educativa, con el objetivo de obtener información sobre el rendimiento de los estudiantes de segundo grado de primaria y –en las escuelas que trabajan en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe– de los de cuarto grado de primaria. El propósito fundamental de esta evaluación es informar a todos los actores involucrados en el quehacer educativo el nivel de logro alcanzado por las IIEE y estudiantes en las capacidades evaluadas, con el fin de que tomen

decisiones de mejora en el ámbito de su competencia. Por sus características, la ECE es considerada como evaluación diagnóstica, de carácter formativo y de bajas consecuencias, (pp. 8 y 9).

Definición conceptual de la evaluación de los aprendizajes

El MINEDU (2005) en el Diseño Curricular Nacional consideró que:

La evaluación de los aprendizajes es un proceso pedagógico, mediante el cual se observa, recoge y analiza información relevante, con la finalidad de reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones oportunas y pertinentes para mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes. La evaluación proporciona información útil para la regulación de las actividades, tanto de los docentes como de los estudiantes [...] permite, también, determinar si los estudiantes han desarrollado los aprendizajes previstos para poder otorgarles la certificación correspondiente. La evaluación de los aprendizajes en la EBR se caracteriza por ser integral, continua, sistemática, participativa y flexible, (p.23).

Definición operacional de la evaluación censal de estudiantes

Haciendo uso de las dos pruebas que conforman la ECE en el 2º grado, se recogieron los resultados de las áreas de matemática y comunicación; en estas pruebas, construidas en base al DCN y la R.M. N° 199-2015-MINEDU, se analizaron los siguientes aspectos:

En la prueba de Comprensión lectora se recoge información sobre las capacidades lectoras que los estudiantes ponen en juego al leer un texto escrito en lengua materna (castellano, quechua Cuzco-Collao, shipibo-conibo, awajún) y castellano como segunda lengua.

En la prueba de Matemática se recoge información sobre el nivel de manejo de los números, las estructuras aditivas y el sistema de numeración decimal para matematizar diversas situaciones, sean estas de contexto intra o extra matemático, con el fin de darles solución.

Definición operacional de la evaluación de los aprendizajes

Se emplearon dos fichas de registro, auto elaboradas para recoger los resultados de la evaluación de los aprendizajes en la I.E. desde los documentos oficiales de archivo. La evaluación institucional está basada en los lineamientos del DCN y en especial en los contenidos de las Rutas de aprendizaje.

Operacionalización de variables

Tabla 3.

Operacionalización de los resultados de la evaluación censal de los estudiantes (ECE – 2016), en IE de Ventanilla.

Sub variables	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición de la variable
Prueba de comunicación	Lee oraciones.	Establece correspondencia entre una oración y un dibujo.	Satisfactorio (3)
	Localiza información literal.	Identifica datos explícitos.	
		Reconoce sucesiones de hechos o acciones.	
	Infiere información.	Deduce relaciones de causa-efecto.	
		Deduce el significado de palabras o expresiones a partir del contexto.	
		Deduce el tema central del texto.	
Deduce la idea principal de un párrafo del texto.			
Prueba de matemática	Resolución de problemas	Deduce la idea principal de un párrafo del texto.	
		Deduce las cualidades o defectos de los personajes de una narración.	
		Deduce la enseñanza del texto.	
		Comprende una situación problemática	
	Razonamiento y demostración	Interpreta una determinada situación	
		Diseña una estrategia de solución	
		Interpreta resultados	
		Establece relaciones lógicas entre sucesos, acciones y objetos	
	Comunicación matemática	Discrimina información relevante	
		Identifica regularidades	
Establece analogías			
Formula conjeturas			

Tabla 4.

Operacionalización de los resultados de la evaluación de los aprendizajes (EIA – 2016), en estudiantes de 2º de IE de Ventanilla.

Sub variables	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición de la variable
Evaluación en Comunicación	Lectura de diversos tipos de textos	Decodifica y comprende textos breves y sencillos de diverso tipo.	Satisfactorio (3)
	Recuperación de información de los textos.	Ubica información que se encuentra escrita al inicio, medio o final de un texto	
		Reconoce el orden en que suceden los hechos y acciones de un texto.	
	Hacer inferencias en los textos	Deduce la causa de un hecho o idea de un texto. Deduce el tema central de un texto.	
	Opinar sobre el contenido y la forma de los textos.	Opina sobre los hechos o sucesos de un texto.	
Evaluación matemática	Construcción del número	Clasifica objetos identificando atributos que los caracterizan a todos, algunos o ninguno de ellos.	En proceso (2)
		Interpreta el criterio de seriación de elementos de una colección.	
		Identifica y representa colecciones de objetos con su cardinal con números de hasta dos cifras.	En inicio (1)
		Interpreta la relación “mayor que” , “menor que” como recíprocas entre sí y ordena números naturales de hasta dos cifras en forma ascendente o descendente.	
	Construcción del sistema de Numeración decimal	Interpreta y representa números de hasta dos cifras, y expresa el valor posicional de sus cifras en el Sistema de Numeración Decimal.	
	Construcción del significado de las operaciones	Resuelve situaciones aditivas de contextos conocidos con números naturales hasta 20.	
		Resuelve problemas que implican la noción de doble, triple y mitad de números naturales menores que 20.	

2.3. Población y muestra

2.3.1 Población:

Para Hernández y col (2014, p.174) la “población o universo es el conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas características”, en el caso de la investigación desarrollada, la población de estudio fue conformada por los 98 estudiantes que en el 2016 cursaban el segundo grado de educación primaria en el Liceo Naval Capitán de Corbeta Manuel Clavero. Se consideraron integrantes de la población a todos aquéllos que registraron matrícula en el año 2016, que presentaban asistencia regular a clases y que participaron en la evaluación censal de los estudiantes.

Tabla 5.

Población de estudiantes del segundo grado de primaria del Liceo Naval Capitán de Corbeta Manuel Clavero, 2016.

	Secciones	Varones	Mujeres	Total
1.	A	8	12	20
2.	B	9	9	18
3.	C	13	6	19
4.	D	12	8	20
5.	E	10	11	21
	TOTAL	52	46	98

Considerando que para Hernández y col (2014, p.175) la muestra es “un subgrupo de la población. Digamos que es un subconjunto de elementos que pertenecen [...] a la población” y como en la investigación se analizaron a todos los estudiantes de la población por ser asequible a quien investigaba, no se requirió de ninguna muestra, derivando en un estudio censal.

2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad

2.4.1. Técnicas de recojo de datos.

Para la recolección de información se empleó la Técnica evaluativa. Según Díaz y Barriga (2002) para la evaluación educativa son empleadas técnicas, instrumentos y procedimientos formales e informales. Para efectos de las evaluaciones censales y evaluación de los aprendizajes los procedimientos de evaluación empleados

como técnicas formales siguieron un proceso de planeación y elaboración sofisticado y fueron aplicadas en situaciones que demandaron un mayor grado de control.

En lo expuesto se fundamentó el empleo de la técnica de la evaluación o de las pruebas de Salkind (1997), como procedimiento de evaluación para recoger datos de la variación que sufre el logro de los aprendizajes, tanto en la evaluación censal como en la evaluación del logro del aprendizaje.

2.4.2. Instrumentos de recolección de los datos

Siendo las pruebas o exámenes situaciones controladas que permiten verificar el aprendizaje, continúan siendo los instrumentos más utilizados en la evaluación escolar. Para el caso, se emplearon las pruebas de evaluación censal y el kit de evaluación *demostrando lo que aprendimos*.

Para Salkind (1997), una prueba es una herramienta técnica que sirve para evaluar, una buena prueba debe diferenciar a una persona de otra, en base a sus puntajes y generalmente las pruebas producen una calificación que refleja el desempeño respecto a una variable.

Ficha técnica de la prueba ECE

Nombre de la prueba:	Prueba de evaluación censal para estudiantes
Autor	Ministerio de Educación, MINEDU
Ámbito de aplicación	Instituciones de Educación básica Regular
	Grado Segundo de primaria
	Áreas Matemática y Comunicación
Estructura	Está organizada en dos sub pruebas
	Sub prueba de matemática
	Sub prueba de comunicación
	Tipos de ítems De opción múltiple y respuesta construida
Presentación	Cuatro cuadernillos, dos de Matemática y dos de Comunicación
Validez	La construcción de los ítems es puesta a prueba tanto en procesos de juicio experto, para verificar que las tareas propuestas se ajusten a los indicadores; como en aplicaciones de campo, para que se minimice el sesgo o las fuentes de varianza irrelevante. La aplicación de campo permite obtener evidencias de validez vinculadas a la estructura interna de las mediciones realizadas.
Confiabilidad	El criterio que utiliza la ECE es el de separación de las personas (modelos Rasch) según Linacre, (2014). para estimar la confiabilidad de las puntuaciones derivadas del instrumento de evaluación.

Ficha técnica de la prueba de evaluación de logros de aprendizaje

Nombre de la prueba:	Kit de evaluación
Autor	Ministerio de Educación, MINEDU
Ámbito de aplicación	Instituciones de Educación básica Regular
	Grado Segundo de primaria
	Áreas Matemática y Comunicación
Estructura	Está organizada en dos sub pruebas
	Sub prueba de matemática
	Número y operaciones
	Cambio y relaciones
	Sub prueba de comunicación
	Comprensión lectora, oralidad
	Producción escrita
	Tipos de ítems Abiertos y cerrados
Presentación	Cuatro cuadernillos, dos de Matemática y dos de Comunicación
Validez	Validación de expertos con la participación de otras direcciones del MINEDU.
	Validación de campo en una muestra de Instituciones Educativas.

2.5. Métodos de análisis de datos

El propósito del análisis es aplicar un conjunto de estrategias y técnicas que le permiten al investigador obtener el conocimiento que estaba buscando, a partir del adecuado tratamiento de los datos recogidos. (Hurtado, 2000, p181), por ello, el procesamiento de los datos facilitó el análisis correspondiente.

Primer paso: categorización analítica de los datos:

Se clasificaron y codificaron para lograr una interpretación de los hechos recogidos. Se procesó la información organizándola y ordenándola en bases de datos.

Segundo paso: descripción de los datos:

Los resultados se presentaron en tablas de frecuencias, determinándose los casos que encajan en las distintas categorías y procediendo a su interpretación.

Tercer paso: análisis e integración de los datos:

Los datos fueron analizados mediante la prueba U de Mann Whitney, por tratarse de un estudio ex post facto, en la cual se buscó establecer las diferencias significativas entre las variables. Complementariamente, se empleó también la prueba de los signos de Wilcoxon, para confirmar las diferencias significativas por áreas de estudio.

2.6. Aspectos éticos

Los datos personales de los que participen en esta investigación serán tratados con responsabilidad, legalidad, veracidad, finalidad, reserva, seguridad de datos y previo consentimiento informado, como está descrito en la Ley 29733 sobre Protección de Datos Personales

Se informará a la Dirección del Centro Educativo donde se realizará la investigación, sobre los objetivos y alcance de esta, solicitando su colaboración para que invite a participar de esta a los docentes que estén interesados. Se solicitará formalmente autorización el desarrollo de la investigación a la dirección del Centro Educativo. Igualmente, se informará a los docentes y alumnos participantes de los objetivos y alcance de la investigación, cuidando especialmente

los aspectos relacionados con expectativas o temores que puedan generarse eventualmente y perjudicar en alguna medida a la investigación, los participantes o la institución.

Se procederá al consentimiento informado de los que acepten participar libremente de la investigación y se les ofrecerá una copia, la misma que contará con una breve descripción de la investigación y de los objetivos de la misma; se les explicarán de forma verbal a los participantes los cometidos de la investigación dándoles la posibilidad en cualquier momento de realizar interrogantes a modo de aclarar dudas e inquietudes que puedan surgir y se les informará de la posibilidad de no responder a las preguntas cuando no lo deseen, así como de poder retirarse de la investigación en cualquier momento, en caso lo crea conveniente sin recibir ningún perjuicio

Se les indicará a los participantes que los resultados de la investigación serán utilizados en el marco del proyecto por lo que se reserva la confidencialidad y la identidad de los participantes. Para el caso de los alumnos de 2do grado, se guardará el anonimato de los estudiantes sujetos a la investigación. Al finalizar la etapa de ejecución del proyecto, se analizará la información obtenida en vista de los objetivos de la investigación y posteriormente se contactará con los docentes con el fin abrir instancias de devolución y diálogo en base a los resultados obtenidos y sobre el proceso investigativo.

III. Resultados

3.1 Análisis descriptivo

3.1.1 Evaluación censal de estudiantes en matemática y comunicación

En la tabla siguiente, respecto a la evaluación censal de estudiantes ECE, los datos consignados en la tabla siguiente permiten ver que, para el nivel satisfactorio en comunicación se tuvo un 75,5%, en comparación con matemática que lograron un 49,0% de evaluados; mientras que en el nivel proceso en comunicación se ubicaron un 18,4% mientras que en matemática se encuentran un 38,8%, asimismo 6,1% de los evaluados se ubicaron en el nivel inicio en comunicación, y 12,2% para el mismo nivel en matemática. Evidenciado mejores resultados en comunicación en comparación con matemática.

Tabla 6.

Resultados de la evaluación censal en matemática y comunicación, de los estudiantes del 2º de primaria del Liceo Naval Capitán de Corbeta Manuel Clavero en el 2016.

	Matemática		Comunicación	
Inicio	12	12,2%	6	6,1%
Proceso	38	38,8%	18	18,4%
Satisfactorio	48	49,0%	74	75,5%
Total	98	100,0%	98	100,0%

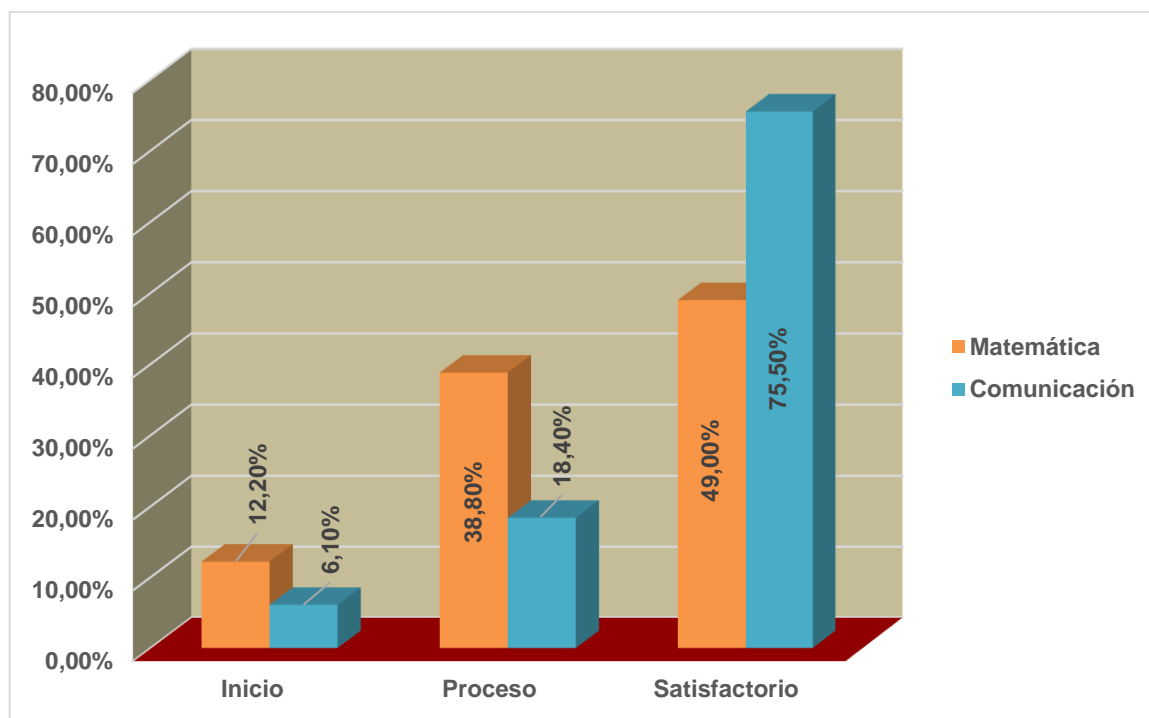


Figura 1. Evaluación censal de estudiantes en matemática y comunicación.

3.1.2. Evaluación institucional de los aprendizajes en matemática y comunicación:

En la tabla siguiente, respecto a la evaluación institucional del aprendizaje EIA, los datos consignados en la tabla siguiente permiten ver que, para el nivel satisfactorio en comunicación se tuvo un 92,9%, en comparación con matemática que lograron un 94,9% de evaluados; mientras que en el nivel proceso en comunicación se ubicaron un 6,1% mientras que en matemática se encuentran un 4,1%, en el nivel inicio tanto en comunicación, como en matemática se tuvo el 1,0%. Evidenciado mejores resultados en la EIA en comparación con la ECE. Dejando ver que existen resultados bastante semejantes entre ambas materias.

Tabla 7.

Resultados de la evaluación institucional en matemática y comunicación, de estudiantes del 2º de primaria del Liceo Naval Capitán de Corbeta Manuel Clavero en el 2016.

	Matemática		Comunicación	
Inicio	1	1,0%	1	1,0%
Proceso	4	4,1%	6	6,1%
Satisfactorio	93	94,9%	91	92,9%
Total	98	100,0%	98	100,0%

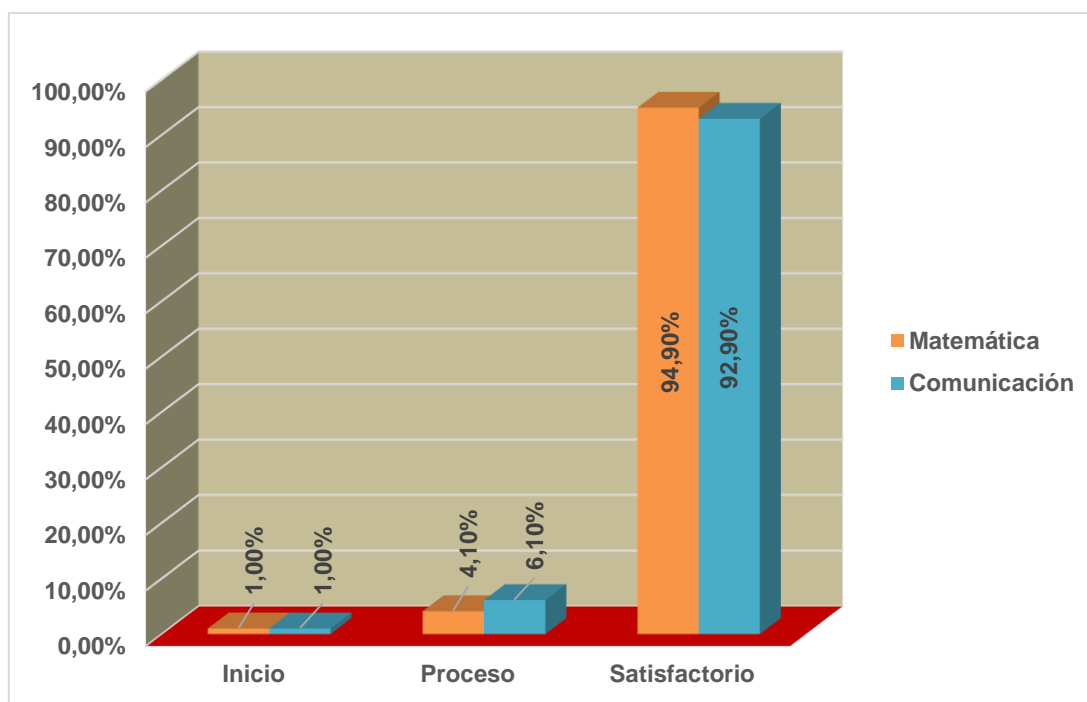


Figura 2. Evaluación institucional de los aprendizajes en matemática y comunicación.

3.1.3. Evaluación comparativa en el área de matemática

De los datos consignador en la tabla siguiente, respecto a la evaluación en matemática de los estudiantes del segundo grado de primaria, se observa que; en la evaluación censal de estudiantes ECE, el 49,0% de los estudiantes evaluados alcanzaron el nivel satisfactorio; mientras que, en la Evaluación institucional de los aprendizajes del curso EIA, el 94,9% de estos alcanzaron el mismo nivel; asimismo, de los evaluados se ubicaron el nivel proceso el 38,8% en la ECE y el 4% en la EIA; mientras que en el nivel inicio estuvieron el 12,2% de la ECE y sólo el 1% de la EIA. Evidenciando que los estudiantes tuvieron un mejor desenvolvimiento en la EIA que en la ECE.

Tabla 8.

Resultados comparativos de la evaluación en matemática de los estudiantes del 2º de primaria del Liceo Naval Capitán de Corbeta Manuel Clavero en el 2016.

	Evaluación Institucional de los aprendizajes		Evaluación Censal de Estudiantes	
Inicio	1	1,0%	12	12,2%
Proceso	4	4,1%	38	38,8%
Satisfactorio	93	94,9%	48	49,0%
Total	98	100,0%	98	100,0%

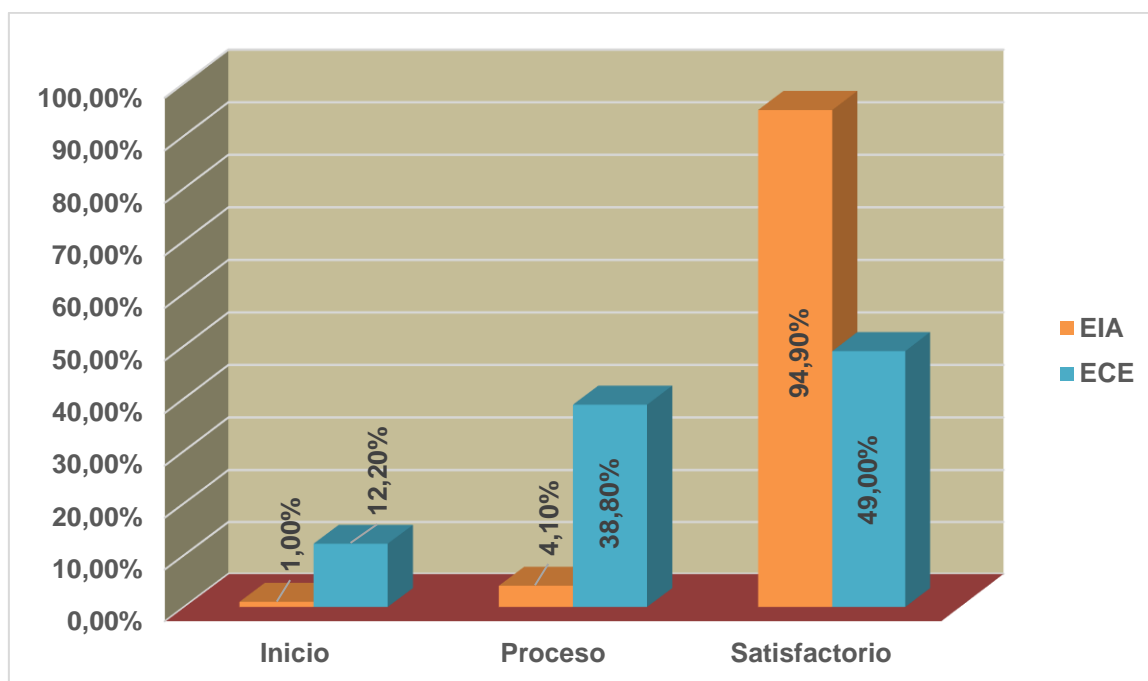


Figura 3. Resultados comparativos en matemática de los estudiantes del segundo grado de primaria 2016.

3.1.2. Evaluación comparativa en el área de comunicación

De los datos consignador en la tabla siguiente, respecto a la evaluación en comunicación de los estudiantes del segundo grado de primaria, se observa que; en la evaluación censal de estudiantes ECE, el 75,5% de los estudiantes evaluados alcanzaron el nivel satisfactorio; mientras que, en la Evaluación institucional de los aprendizajes del curso EIA, el 92,9% de estos alcanzaron el mismo nivel; asimismo, de los evaluados se ubicaron el nivel proceso el 18,4% en la ECE y el 6,0% en la EIA; mientras que en el nivel inicio estuvieron el 6,1% de la ECE y sólo el 1% de la EIA. Evidenciando que los estudiantes tuvieron un mejor desenvolvimiento en la EIA que en la ECE.

Tabla 9.

Resultados comparativos de la evaluación en comunicación de los estudiantes del 2º de primaria del Liceo Naval Capitán de Corbeta Manuel Clavero en el 2016.

	Evaluación Institucional de los aprendizajes		Evaluación Censal de Estudiantes	
Inicio	1	1,0%	6	6,1%
Proceso	6	6,1%	18	18,4%
Satisfactorio	91	92,9%	74	75,5%
Total	98	100,0%	98	100,0%

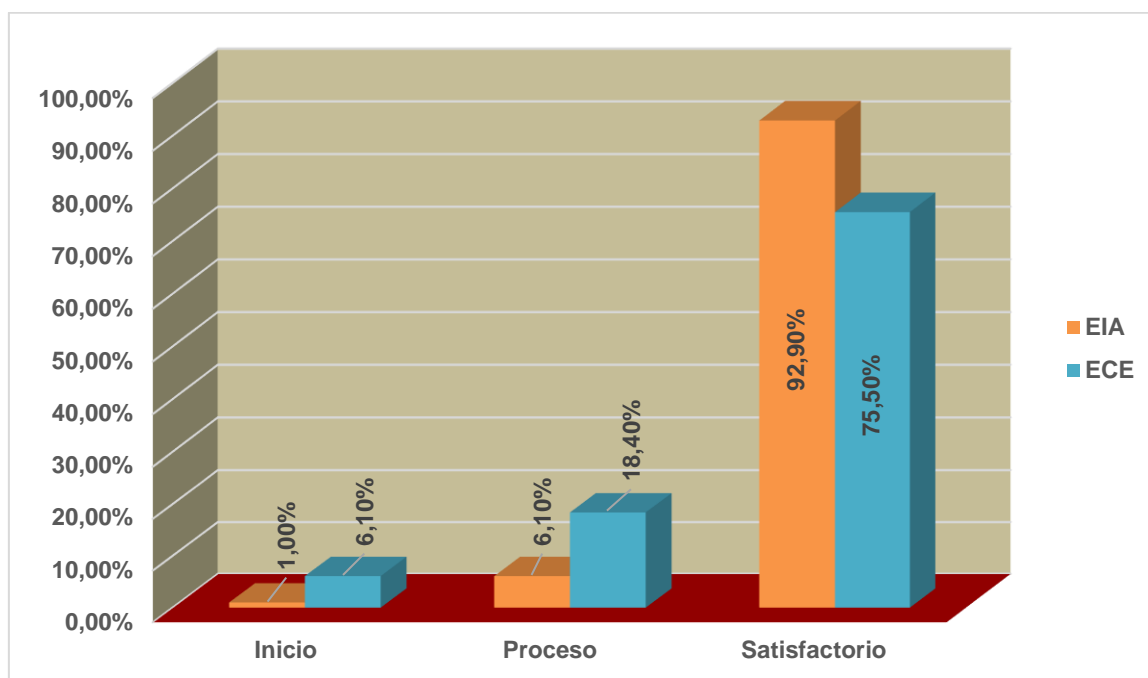


Figura 4. Evaluación en comunicación de los estudiantes del segundo grado de primaria 2016.

3.2 Análisis estadístico

3.2.1 Prueba de hipótesis general

Ho: Los resultados obtenidos en la evaluación institucional de los aprendizajes no fueron superiores a los obtenidos en la prueba de evaluación censal educativa, por los estudiantes que en el 2016 cursaban el segundo grado de primaria en el Liceo Naval Capitán de Corbeta Manuel Clavero.

Ha: Los resultados obtenidos en la evaluación institucional de los aprendizajes fueron superiores a los obtenidos en la prueba de evaluación censal educativa, por los estudiantes que en el 2016 cursaban el segundo grado de primaria en el Liceo Naval Capitán de Corbeta Manuel Clavero.

Nivel de significancia: $\alpha = 0,05 \cong 5\%$

Regla de decisión: $\rho \geq \alpha \rightarrow$ se acepta H_0 y si $\rho < \alpha \rightarrow$ se rechaza H_0

Prueba estadística: Prueba U de Mann Whitney

En la tabla 08 se observan las diferencias entre los rangos promedio de ambos grupos; en los resultados matemáticos de la evaluación de los aprendizajes en la institución el rango promedio fue claramente superior al de la evaluación censal en 45,10 puntos; en los resultados de comunicación en la evaluación de los aprendizajes en la institución, el rango promedio fue claramente superior al de la evaluación censal en 17,10 puntos.

Tabla 10.

Rangos obtenidos en las evaluaciones censal e institucional de los estudiantes de 2º de primaria del Liceo Naval Capitán de Corbeta Manuel Clavero, 2016

	Grupos	N	Rango promedio	Suma de rangos
Result. matemáticos	Eval_inst	98	121,05	11863,00
	Eval_cens	98	75,95	7443,00
	Total	196		
Result. comunicación	Eval_inst	98	107,09	10495,00
	Eval_cens	98	89,91	8811,00
	Total	196		

En la tabla 09, se presentan los valores estadísticos de la prueba empleada; en ella se observa que para el valor 2592 que tomó la U de Mann Whitney, el valor

de Z cayó fuera del intervalo $\pm 1,96$ y la significancia en todos los casos fue menor al valor 0,05 del límite de error.

Tabla 11.

Estadísticos de prueba de las evaluaciones censal e institucional de estudiantes de 2º primaria del Liceo Naval Capitán de Corbeta Manuel Clavero, 2016

			Resultados matemáticos	Resultados comunicación
U de Mann-Whitney			2592,000	3960,000
Z			-7,082	-3,346
Sig. asintótica (bilateral)			,000	,001
Sig. Monte Carlo	Sig.		,000 ^b	,000 ^b
(unilateral)	Intervalo de confianza al 95%	Límite inferior	,000	,000
		Límite superior	,030	,030

Decisión estadística

El p valor de 0,000 hallado indica significancia en las diferencias entre las evaluaciones, tanto de matemática como de comunicación, es decir existe suficiente evidencia estadística para afirmar que las diferencias se deben a las evaluaciones y no al azar; por otro lado, los valores -7,082 y -3,346 que tomó Z cayeron en la zona de rechazo de la hipótesis nula.

Prueba estadística complementaria: Rangos de Wilcoxon

Mediante este análisis se confirmaron estadísticamente las diferencias numéricas halladas en el análisis descriptivo entre ambas evaluaciones; los datos que se encuentran en la tabla 10, permiten apreciar que respecto a la evaluación matemática en 48 estudiantes la calificación en la EIA fue mayor; en 50 estudiantes fue igual y en ningún caso fue menor; respecto a la evaluación en comunicación en 20 estudiantes la calificación en la EIA fue mayor; en 77 estudiantes fue igual y en un caso fue menor.

Tabla 12.

Análisis de las diferencias entre las evaluaciones censales y del aprendizaje institucional, según Wilcoxon.

ECE- EIA		N	Rango promedio	Suma de rangos
Matemática	Rangos negativos	48 ^a	24,50	1176,00
	Rangos positivos	0 ^b	0,00	0,00
	Empates	50 ^c		
	Total	98		
Comunicación	Rangos negativos	20 ^d	11,08	221,50
	Rangos positivos	1 ^e	9,50	9,50
	Empates	77 ^f		
	Total	98		
a. Matemáticas ECE< EIA		c. Matemáticas ECE= EIA		e. Comunicación ECE> EIA
b. Matemáticas ECE> EIA		d. Comunicación ECE< EIA		f. Comunicación ECE= EIA

Por otro lado, los datos de los estadísticos de prueba indicaron que, tanto en matemática como en comunicación, el p valor fue menor que 0,05 estableciéndose que las diferencias fueron significativas y como los valores de Z cayeron fuera del intervalo $\pm 1,96$, se confirma el rechazo de la hipótesis nula.

Tabla 13.

Estadísticos de la prueba de Wilcoxon empleada en el Análisis de las diferencias entre las evaluaciones censales y del aprendizaje institucional

	ECE - EIA	
	Matemáticas	Comunicación
Z	-6,508	-3,989
Sig. asintótica (bilateral)	0,000	0,000

b. Se basa en rangos negativos.

IV. Discusión

El estudio realizado obedece a la necesidad de establecer formalmente las diferencias observadas entre los dos tipos de evaluación a la que son sometidos actualmente los estudiantes de educación básica regular en el Perú y en muchos otros países: la evaluación estandarizada, censal en el país, y la evaluación de los aprendizajes en el aula.

Si bien con los resultados de la evaluación censal se tiene una idea del nivel de aprendizaje global, lo cual es útil para elaborar mapas de logro y a partir de ellos diseñar las políticas educativas, en función de las necesidades que se advierten en esta evaluación, tal como sostiene el Ministerio de Educación - MINEDU (2016, p. 10) para quien la ECE "...ofrece la oportunidad de contar con información válida, confiable y comparable, para reflexionar sobre ella y sobre los rumbos que se podrían tomar con el fin de ofrecer mayores y mejores oportunidades de aprendizaje a los estudiantes", obsérvese que no se establecen las diferencias naturales entre regiones, entre instituciones y menos aún entre estudiantes; es decir, la interpretación de sus resultados debe realizarse considerando que no hay diferencias, que todo es uniforme, todo es estándar.

Pero, ¿Es posible aceptar que en todos los entornos existen las mismas condiciones, que todos los estudiantes tienen las mismas necesidades y los mismos ritmos de aprendizaje?, definitivamente no es posible, quizá por ello los niveles que se obtienen en estas pruebas estandarizadas no son todo lo satisfactorio que la comunidad espera.

A diferencia, la evaluación en aula es más individualizada, más real, al considerarse que en ella afectan en alguna medida las condiciones en las que se desarrolla el proceso educativo, al evaluar contenidos contextualizados y en función de las necesidades de aprendizaje del grupo, los estudiantes están en mejores condiciones para lograr un mejor nivel de aprendizaje, lo que se sustenta en Stiggins, et al, (2007) para quien esta evaluación ayuda a conocer al estudiante si está mejorando en su aprendizaje, centrándose en los objetivos y en comparación con sus compañeros directos, ayuda asimismo, a reconocer lo que necesita y lo que debe hacer, impulsándolo a asumir la responsabilidad de su aprendizaje.

Este razonamiento explicaría en parte los resultados hallados en este estudio, donde se muestran diferencias en los niveles de logro a favor de la evaluación en el aula, en las áreas de matemática y comunicación. Es así como en el área de comunicación el 92,9% de estudiantes alcanzaron un nivel satisfactorio en la evaluación de los aprendizajes en el aula, mientras que en la prueba censal este nivel fue logrado por el 75,5% de estudiantes evaluados. En matemáticas, el 94,9% alcanzó el nivel satisfactorio en la evaluación en el aula, mientras que en la censal este nivel fue logrado por el 49% de los estudiantes. Estos resultados coinciden en alguna medida con los hallados por Castillo (2016) en su estudio para demostrar la efectividad de los resultados del “Programa Estratégico Logros de Aprendizaje” para el año 2012, donde el 35% de estudiantes estuvieron en el nivel “Excelente” y un 43% en un nivel Aceptable, concluyendo que los resultados obtenidos indicaban que se mejoró significativamente el logro de aprendizajes de los estudiantes del 2° Grado de Educación Primaria en las áreas de Comunicación y Matemática al término del año 2012.

Lo hallado en el estudio realizado estaría evidenciando que los estudiantes de esta IE alcanzaron un mejor desenvolvimiento, pese a los resultados hallados en la ECE, lo cual se explicaría a partir de las conclusiones de Raygada (2014) quien en su investigación se aproxima a lo que sucede con la evaluación de los aprendizajes en los docentes desde sus propias perspectivas, concluyendo que para ellos el proceso de evaluación constituye parte fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir permite la retroalimentación inmediata de los procesos, mejorándose los aprendizajes con ello.

Sin embargo, esta opinión es discrepante con lo que afirma Hernández (2014), en su estudio *Competencia profesional de los docentes para la evaluación de los aprendizajes en los estudiantes del nivel primario y secundario*, en el cual concluye que existen deficiencias teóricas y metodológicas en el proceso de evaluación de los estudiantes de educación básica, demostrando que si bien existe un cambio en el discurso pedagógico del docente, aún, predomina la forma clásica y tradicional de la evaluación de los conocimientos.

V. Conclusiones

Los análisis de las evaluaciones realizadas mostraron que en comunicación alcanzaron el nivel satisfactorio en la evaluación censal de estudiantes el 75,5% de los estudiantes y el 92,9% en la Evaluación institucional de los aprendizajes; en el nivel proceso se halló un 18,4% en la ECE y 6,0% en la EIA; mientras que en el nivel inicio se halló el 6,1% en la ECE y sólo el 1% en la EIA. En matemática, se halló en el nivel satisfactorio el 49,0% de los estudiantes en la ECE y el 94,9% en la EIA; en el nivel proceso, 38,8% en la ECE y el 4% en la EIA; en el nivel de inicio, 12,2% en la ECE y el 1% en la EIA. El análisis estadístico permitió establecer que estas diferencias fueron significativas, por lo que la hipótesis planteada fue considerada válida.

Conclusión específica 1

En la prueba censal de los estudiantes se obtuvieron mejores resultados en comunicación que en matemática; se halló que en comunicación el 75,5% alcanzó el nivel satisfactorio, mientras que en matemática lo alcanzó el 49%; en el nivel proceso en comunicación se ubicaron 18,4% mientras que en matemática 38,8%; en inicio se halló el 6,1% en comunicación y 12,2% en matemática.

Conclusión específica 2

En la evaluación de los aprendizajes en aula se determinó que los resultados son cercanos entre ambas áreas; en el nivel satisfactorio en comunicación se tuvo 92,9% y en matemática 94,9% de evaluados; en el nivel proceso en comunicación se ubicó a un 6,1% y en matemática 4,1%; en el nivel inicio tanto en comunicación, como en matemática se tuvo el 1,0%.

VI. Recomendaciones

Primera

Se hace necesario incrementar las investigaciones al respecto, especialmente para establecer los factores que estén llevando a los resultados diferenciales entre ambas pruebas. En especial si se logra determinar que las diferencias entre ambas evaluaciones se universalizan, sería conveniente evaluar la pertinencia de la evaluación censal educativa.

Segunda

Es importante que las comunidades educativas informen a los padres de familia y al público en general de los propósitos de las evaluaciones estandarizadas, de tal forma que no se sobredimensionen sus alcances y se evite su uso alarmista en los medios de comunicación.

Tercera

A los docentes, recoger fielmente los resultados de la evaluación en el aula y utilizarlos oportunamente en la toma de decisiones, replanteando acciones en el proceso educativo a partir de ello.

VIII. Referencias

- Aguilar M., J.E. (2010). *Elaboración de programas de capacitación*. Network de Psicología Organizacional. México: Asociación Oaxaqueña de Psicología.
- Alva, G. (2012). *Comprensión lectora y rendimiento académico en alumnos de segundo grado de primaria de una institución educativa del Callao*. Tesis de Maestría en Educación. USIL, LIMA-PERÚ.
- Atkin, J., Black, P. & Coffey, J. (Eds.) (2001). *Classroom Assessment and the National Science Education Standards*. Committee on Classroom Assessment and the National Science Education Standards Washington, D.C., EE. UU.: The National Academy Press- National Research Council.
- Bernal, C. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Pearson educación.
- Black, P. & William, D. (1998). *Assessment and Classroom Learning*. *Assessment in Education: Principles, Policy, and Practice*, 5 (1), 7-74.
- Brookhart, S. (2003). *Developing Measurement Theory for Classroom Assessment Purposes and Uses*. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 22 (4), 5-12.
- Castillo, P. (2016). *Resultados del PELA, en el logro de aprendizaje de los estudiantes del 2º grado de educación primaria en las áreas: comunicación y matemática en las I.E.P. de la UGEL Otuzco región La Libertad*, Tesis para obtener el grado de maestro en Ciencias Económicas Universidad Nacional de Trujillo. Trujillo – Perú.
- Cronbach, L. J., Gleser, G., Nanda, H. & Rajaratnam, N. (1972). *The Dependability of Behavioral Measurement: Theory of Generalizability for Scores and Profiles*. Nueva York, EE. UU.: Wiley.
- Díaz, M. (2012). *Grado de aceptación de un modelo de evaluación del aprendizaje basado en competencias*. Tesis de maestría, Universidad de Montemorelos, España.
- Dorr-Bremme, D. (1983). Assessing students: Teachers routine practices and reasoning. *Evaluation Comment*, 6(4), 1-12.

- Farr, R. & Griffin, M. (1973). *Measurement Gaps in Teacher Education*. *Journal of Research and Development in Education*, 7(1), 19-28.
- García, A.; Aguilera, M.; Pérez, M. Muñoz, G. (2011). *Evaluación de los aprendizajes en el aula. Opiniones y prácticas de docentes de primaria en México*. Primera edición. Instituto nacional para la evaluación de la educación. México.
- Glaser, R. (1963). *Instructional Technology and the Measurement of Learning Outcomes: Some Questions*. *American Psychologist*, 18, 519-521.
- Glaser, R. & Nitko, A. (1971). *Measurement in Learning and Instruction*. En R. L. Thorndike (Ed.). *Educational Measurement*. (2nd. Ed.) (pp. 625-670). Washington, D.C., EE. UU.: American Educational Research Association.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (6ta ed.) México: McGraw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*, Sexta edición, México: Mc Graw Hill.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (S/F). Anexo: Glosario de términos educativos. Recuperado de <http://proyectos.inei.gob.pe/web/biblioineipub/bancopub/Est/Lib1066/cap05.pdf>.
- López, A. (2014). *La evaluación educativa por competencias y su incidencia con los niveles de aprendizaje de los estudiantes de la unidad educativa María Natalia Vaca*. Tesis de maestría, Universidad Técnica de Ambato. Ecuador.
- Lorenzana, R. (2012). *La evaluación de los aprendizajes basada en competencias en la enseñanza universitaria*. Tesis doctoral, Universidad Flensburg. Alemania.
- Martínez, F. (2009). *Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado*. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2). Recuperado el 6 de enero de 2010, de <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-mtzrizo2.html>

- MINEDU (2005). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular – Proceso de Articulación*. Lima-Perú: Fimart S.A.C.
- MINEDU (2016) Programa Curricular de Educación Básica Regular
- Ministerio de Educación del Perú (s/f) *Demostrando lo que aprendimos. Manual del uso del kit para el docente, rutas de aprendizaje*. Segundo grado de primaria
- Ministerio de Educación del Perú, (2009). *Marco de Trabajo de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE)*. Segundo grado de primaria y cuarto grado de primaria de IE EIB.
- Quesquén, R.; Hoyos, R.; Tineo, A. (2013). *Evaluación educativa. Módulo IV*. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Unidad de Maestría en Ciencias de la Educación, pp. 97.
- Raygada, O. (2014). *La evaluación de los aprendizajes de los docentes en los tres últimos grados del nivel Primaria*. Tesis de maestría en Educación. PUCP – Lima Perú.
- Rodríguez, L. (2012). *Las practicas pedagógicas basadas en el Enfoque Comunicativo Funcional y su incidencia en las habilidades comunicativas, desde la Percepción de los Docentes: Un estudio de caso*. Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Tegucigalpa – Honduras.
- Rutas de aprendizaje (2016). MINEDU. <http://lasrutasdelaprendizaje.blogspot.pe/2015/12/matriz-de-capacidades-2016-primaria.html>.
- Sadler, D. (1989). *Formative assessment and the design of instructional systems*, *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Shepard, L. (2008). *La evaluación en el aula*. Trabajo original publicado en 2006, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México. Textos de Evaluación.

- Stiggins, R. J., Arter, J., Chappuis, J. & Chappuis, S. (2007). *Evaluación en el Aula para el Aprendizaje Estudiantil. Hacerlo bien, usarlo bien*. Columbus, Ohio, EE. UU.: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Vargas, E. (2014). *Prácticas evaluativas en la educación básica primaria en el municipio de Pereira*. Tesis doctoral, Universidad de Manizales.
- Vergel, R. (2004). *Organizaciones didácticas matemáticas y criterios de evaluación en torno a la multiplicación*. Publicación: Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Ciencia y Tecnología. Departamento de Matemáticas.

Anexos

Anexo 1. Matriz de consistencia

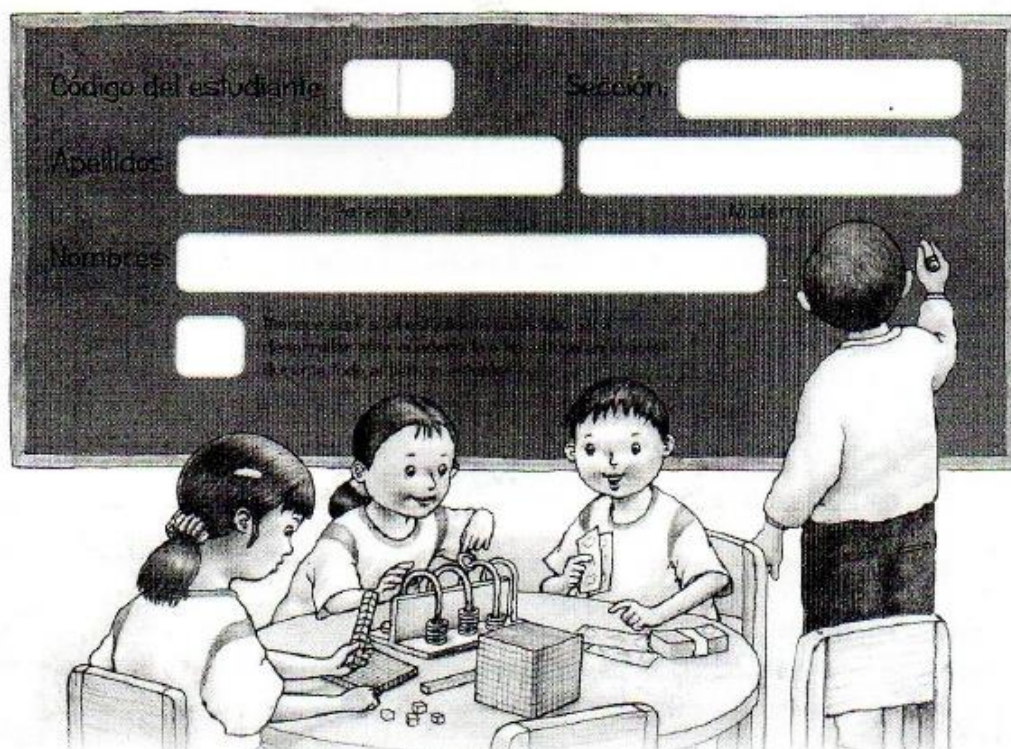
Análisis comparativo entre la evaluación censal educativa y la evaluación de los aprendizajes en estudiantes del segundo grado de primaria del Liceo Naval Capitán de Corbeta Manuel Clavero, 2016

Problemas	Objetivos	Hipótesis	Variables																	
¿Cuál es la diferencia entre los resultados obtenidos en la prueba de evaluación censal educativa y los obtenidos en la evaluación institucional de los aprendizajes, por los estudiantes que en el 2016 cursaban el segundo grado de primaria en el Liceo Naval Capitán de Corbeta Manuel Clavero?	Determinar la diferencia entre los resultados obtenidos en la prueba de evaluación censal educativa y los obtenidos en la evaluación institucional de los aprendizajes, por los estudiantes que en el 2016 cursaban el segundo grado de primaria en el Liceo Naval Capitán de Corbeta Manuel Clavero.	Los resultados obtenidos en la evaluación institucional de los aprendizajes fueron superiores a los obtenidos en la prueba de evaluación censal educativa, por los estudiantes que en el 2016 cursaban el segundo grado de primaria en el Liceo Naval Capitán de Corbeta Manuel Clavero.	<table><tr><th colspan="3">Evaluación censal de los estudiantes</th></tr><tr><th>Sub variables</th><th>Dimensiones</th><th>Niveles/rangos</th></tr><tr><td rowspan="3">Prueba de comunicación</td><td>Lee oraciones.</td><td rowspan="2">Satisfactorio (3)</td></tr><tr><td>Localiza información literal.</td></tr><tr><td>Infiere información.</td><td>En proceso (2)</td></tr><tr><td rowspan="3">Prueba de matemática</td><td>Resolución de problemas</td><td rowspan="3">En inicio (1)</td></tr><tr><td>Razonamiento y demostración</td></tr><tr><td>Comunicación matemática</td></tr></table>	Evaluación censal de los estudiantes			Sub variables	Dimensiones	Niveles/rangos	Prueba de comunicación	Lee oraciones.	Satisfactorio (3)	Localiza información literal.	Infiere información.	En proceso (2)	Prueba de matemática	Resolución de problemas	En inicio (1)	Razonamiento y demostración	Comunicación matemática
Evaluación censal de los estudiantes																				
Sub variables	Dimensiones	Niveles/rangos																		
Prueba de comunicación	Lee oraciones.	Satisfactorio (3)																		
	Localiza información literal.																			
	Infiere información.	En proceso (2)																		
Prueba de matemática	Resolución de problemas	En inicio (1)																		
	Razonamiento y demostración																			
	Comunicación matemática																			
PE1: ¿Qué resultados obtuvieron en la prueba de evaluación censal educativa, los estudiantes que en el 2016 cursaban el segundo grado de primaria en el Liceo Naval Capitán de Corbeta Manuel Clavero?	OE1: Determinar los resultados que obtuvieron en la prueba de evaluación censal educativa, los estudiantes que en el 2016 cursaban el segundo grado de primaria en el Liceo Naval Capitán de Corbeta Manuel Clavero.		<table><tr><th colspan="3">Evaluación de los aprendizajes</th></tr><tr><th>Sub variables</th><th>Dimensiones</th><th>Niveles/rangos</th></tr><tr><td rowspan="3">Evaluación en Comunicación</td><td>Lectura de diversos tipos de textos</td><td rowspan="2">Satisfactorio (3)</td></tr><tr><td>Recuperación de información de los textos.</td></tr><tr><td>Opinar sobre el contenido y la forma de los textos.</td><td>En proceso (2)</td></tr><tr><td rowspan="3">Evaluación matemática</td><td>Construcción del número</td><td rowspan="3">En inicio (1)</td></tr><tr><td>Construcción del sistema de Numeración decimal</td></tr><tr><td>Construcción del significado de las operaciones</td></tr></table>	Evaluación de los aprendizajes			Sub variables	Dimensiones	Niveles/rangos	Evaluación en Comunicación	Lectura de diversos tipos de textos	Satisfactorio (3)	Recuperación de información de los textos.	Opinar sobre el contenido y la forma de los textos.	En proceso (2)	Evaluación matemática	Construcción del número	En inicio (1)	Construcción del sistema de Numeración decimal	Construcción del significado de las operaciones
Evaluación de los aprendizajes																				
Sub variables	Dimensiones	Niveles/rangos																		
Evaluación en Comunicación	Lectura de diversos tipos de textos	Satisfactorio (3)																		
	Recuperación de información de los textos.																			
	Opinar sobre el contenido y la forma de los textos.	En proceso (2)																		
Evaluación matemática	Construcción del número	En inicio (1)																		
	Construcción del sistema de Numeración decimal																			
	Construcción del significado de las operaciones																			
PE2: ¿Qué resultados obtuvieron en la prueba de evaluación de los aprendizajes, los estudiantes que en el 2016 cursaban el segundo grado de primaria en el Liceo Naval Capitán de Corbeta Manuel Clavero?	OE2: Determinar los resultados que obtuvieron en la prueba de evaluación de los aprendizajes, los estudiantes que en el 2016 cursaban el segundo grado de primaria en el Liceo Naval Capitán de Corbeta Manuel Clavero.																			

Metodología	Población	Técnicas de recojo e instrumentos	Análisis de datos
<p>Tipo: básica, sustantiva</p> <p>Diseño: no experimental Transversal</p> <p>Nivel: Descriptivo comparativo</p>	<p>Quedó conformada por los 98 estudiantes que, en el año 2016, se hallaban cursando el segundo grado de primaria; el total de secciones fue de cinco,</p> <p>No hay muestra</p>	<p>Técnica de la evaluación o de las pruebas de Salkind.</p> <p>Instrumentos: Se emplearon las pruebas de evaluación censal y el kit de evaluación <i>demonstrando lo que aprendimos</i>.</p>	<p>Categorización analítica de los datos: Se clasificaron y codificaron para lograr una interpretación de los hechos recogidos. Se procesó la información organizándola y ordenándola en bases de datos.</p> <p>Descripción de los datos: Los resultados se presentaron en tablas de frecuencias, determinándose los casos que encajan en las distintas categorías y procediendo a su interpretación.</p> <p>Análisis e integración de los datos: Los datos fueron analizados mediante la prueba U de Mann Whitney, por tratarse de un estudio ex post facto, en la cual se buscó establecer las diferencias significativas entre las variables. Complementariamente, se empleó también la prueba de los signos de Wilcoxon, para confirmar las diferencias significativas por áreas de estudio.</p>

Anexo 2. Instrumentos de evaluación

Evaluación Censal Educativa



Indicaciones



- Lee cada pregunta con mucha atención.
- Luego, resuelve cada pregunta y marca con **X** la respuesta correcta.
- Si lo necesitas, puedes volver a leer la pregunta.
- Solo debes marcar una respuesta por cada pregunta.

Vamos a resolver juntos el primer ejemplo.

Resuelve:

$$\begin{array}{r} 4 + \\ 2 \\ \hline \end{array}$$



Ahora marca tu respuesta:

- ☐ a 4
☐ b 42
☒ c 6

Ahora resuelve tú solo el segundo ejemplo.

Ana tiene 1 galleta y Luis tiene 3 galletas.
¿Cuántas galletas tienen juntos?

- ☐ a 3 galletas
☐ b 4 galletas
☐ c 1 galleta

- Resuelve el resto del cuadernillo en silencio.
- Trabaja sin mirar los cuadernillos de tus compañeros.
- Solo podrás preguntar si tienes dudas de cómo marcar tus respuestas.





Lee y piensa bien antes de marcar tus respuestas.

Ahora puedes empezar.

1

Resuelve:

$$\begin{array}{r} 73 + \\ 386 \\ \hline \end{array}$$



Ahora marca tu respuesta.

- ☐ a 359
- ☐ b 459
- ☐ c 3159

2

A **81** réstale **59**.



Ahora marca tu respuesta.

- ☐ a 38
- ☐ b 32
- ☐ c 22

3

Resuelve:

$$4 + 13 + 7 + 16$$



Ahora marca tu respuesta.

- ☐ a 22
- ☐ b 40
- ☐ c 76

4

Completa la operación:

Personas del ómnibus
Subieron: 46 -
Bajaron: 27
Quedaron:



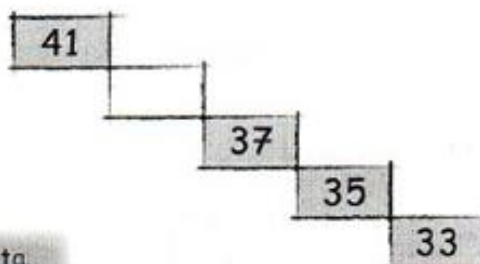
Ahora marca tu respuesta.

- ☐ a 19
- ☐ b 21
- ☐ c 29



5


Observa la secuencia y responde: ¿qué número falta en el recuadro ?



Ahora marca tu respuesta.

- ☐ a 38
- ☐ b 39
- ☐ c 40

6

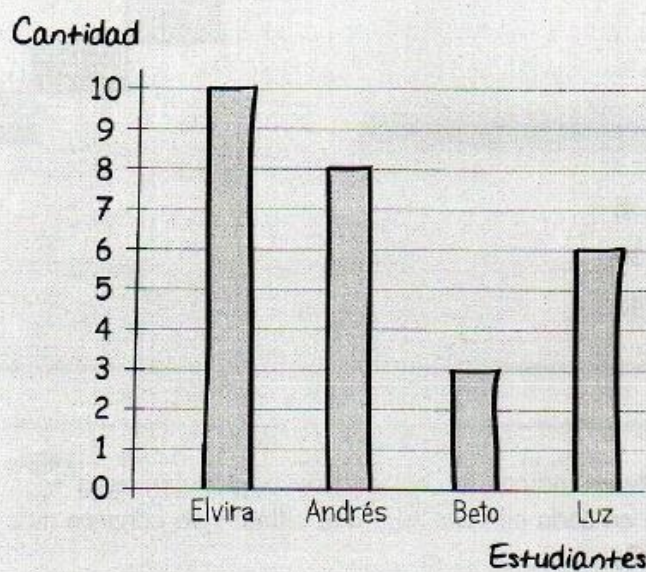
Los carteles indican la cantidad de baldes con agua  que se echaron en cada cilindro. ¿En qué cilindro se echaron más baldes con agua?



7

Observa el gráfico:

Chapitas de los estudiantes




Ahora responde: ¿cuántas chapitas le faltan a Beto para tener tantas como Elvira?

- ☐ a 7 chapitas
- ☐ b 10 chapitas
- ☐ c 13 chapitas



8

Observa:


 vale una unidad.

 vale 10 unidades.

Ahora responde: ¿dónde hay **40** unidades?

a 

b 

c 

9

Víctor tiene S/. 7. Mónica tiene el triple de dinero que Víctor.
¿Cuánto dinero tiene Mónica?

a S/. 21

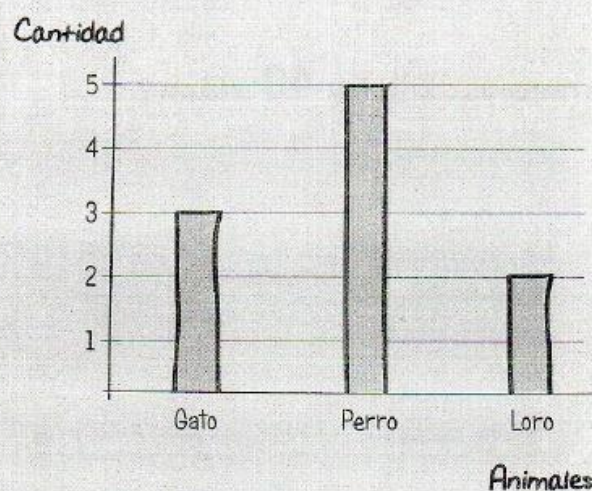
b S/. 14

c S/. 7

10

Observa el gráfico:

Animales que tienen los niños del salón




Ahora responde: ¿cuántos animales tienen en total los niños del salón?

- ☐ a 5 animales
- ☐ b 3 animales
- ☐ c 10 animales

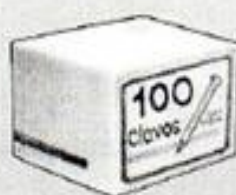


11

Observa la cantidad de clavos  que compró cada carpintero y responde: ¿quién compró 120 clavos?

a

Raúl



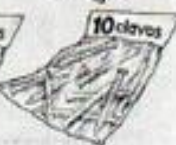
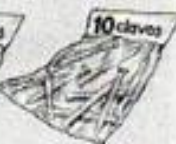
b

Cecilia



c

Héctor



12

Hay 28 vasos servidos.
13 vasos tienen gaseosa y el resto tiene limonada.
¿Cuántos vasos tienen limonada?

- ☐ a 41 vasos
- ☐ b 28 vasos
- ☐ c 15 vasos

13

Observa el gráfico:



Ahora responde: ¿cuántas tazas de quinua más que de avena se ha vendido?

- ☐ a 3 tazas
- ☐ b 12 tazas
- ☐ c 21 tazas



14

Observa y responde: ¿cuánto dinero hay en total?



- a S/. 26
- b S/. 206
- c S/. 2 006

15

Observa y responde: ¿cuántos animales de la granja son machos?

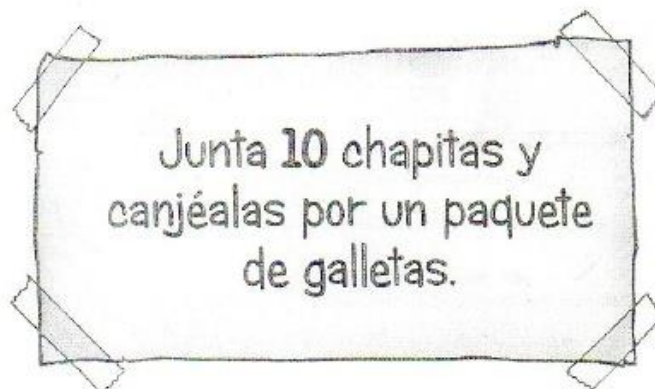
Animales de la granja

	Cuyes	Cerdos
Machos	14	12
Hembras	10	15

- a 14 animales
- b 24 animales
- c 26 animales

16

Observa el cartel:



Violeta canjeó 3 paquetes de galletas. ¿Cuántas chapitas juntó?

- ☐ a 10 chapitas
- ☐ b 13 chapitas
- ☐ c 30 chapitas

17

En una tienda había 15 pantalones y 28 polos. Luego se vendieron 13 polos. ¿Cuántos polos quedan?

- ☐ a 15 polos
- ☐ b 41 polos
- ☐ c 56 polos



18

En la mañana Teresa tenía algunas chapitas. Luego en la tarde encontró 8 chapitas. Ahora tiene 17 chapitas. ¿Cuántas chapitas tenía Teresa en la mañana?

- ☐ a 8 chapitas
- ☐ b 9 chapitas
- ☐ c 25 chapitas

19

Félix tiene un triciclo con 45 piñas y otro con 23 piñas.







Él quiere guardar sus piñas en cajas de 10 piñas cada una. ¿Cuántas cajas necesitará y cuántas piñas quedarán sueltas?



- ☐ a Necesitará 7 cajas y quedarán 8 piñas sueltas.
- ☐ b Necesitará 6 cajas y quedarán 8 piñas sueltas.
- ☐ c Necesitará 68 cajas y no quedarán piñas sueltas.

20

¿Quién podrá formar dos grupos de 10 bolitas con las bolitas que tiene?

a  

b  

c  


21


En una canasta hay 26 manzanas rojas y 19 manzanas verdes.
¿Cuántas manzanas hay en total?


- a 45 manzanas
- b 27 manzanas
- c 7 manzanas

¡Felicidades!
Has terminado





 **PERÚ** Ministerio de Educación



Comprensión lectora

Cuadernillo 2 - Segundo día



Código del estudiante: Sección:

Apellidos:

Paterno: Materno:

Nombres:

☐ Marque aquí si el estudiante no asistió para desarrollar este cuadernillo o no estuvo en el aula durante todo el tiempo establecido.



Indicaciones



- Lee cada texto con mucha atención.
- Luego, lee cada pregunta y marca con X la respuesta correcta.
- Si lo necesitas, puedes volver a leer el texto.
- Solo debes marcar una respuesta por cada pregunta.

Vamos a resolver juntos el primer ejemplo.



Lee la siguiente oración y marca su dibujo.

Marco barre su casa.

a



b



c



Ahora resuelve tú solo el segundo ejemplo.



Lee con atención el siguiente texto:

Tobi

Luis tiene un perrito que se llama Tobi. Al perrito le gusta bañarse. Por eso, Luis lo lleva al río para que se bañe.



Ahora marca la respuesta correcta.

Según el texto, ¿qué le gusta a Tobi?

- ☐ a Saltar.
- ☐ b Correr.
- ☐ c Bañarse.

- Resuelve el resto del cuadernillo en silencio.
- Trabaja sin mirar los cuadernillos de tus compañeros.
- Solo podrás preguntar si tienes dudas de cómo marcar tus respuestas.





Lee y piensa bien antes de marcar tus respuestas.

Ahora puedes empezar.



Lee la siguiente oración y marca su dibujo.

1

Julián se lava las manos y Fernando se seca la cara.

a



b



c





Lee con atención la siguiente oración:

Ricardo llegó tarde a la fiesta de Carina porque se quedó jugando con su perro Tito.



Ahora marca la respuesta correcta.

2 ¿Quién llegó tarde a la fiesta?

- ☐ a Carina.
- ☐ b Tito.
- ☐ c Ricardo.





Lee con atención la siguiente historia:



Al salir de la escuela, Daniela se dio cuenta de que había olvidado su cuaderno. Entonces regresó a su salón y le preguntó a su profesora si ella lo había visto. Su profesora le entregó el cuaderno a Daniela y le dijo que fuera mucho más cuidadosa.



Ahora marca la respuesta correcta de cada pregunta.

3 ¿Por qué Daniela regresó a su salón?

- ☐ a Porque había olvidado entregar su tarea.
- ☐ b Porque su profesora la había llamado.
- ☐ c Porque había olvidado su cuaderno.

4 En la historia, ¿qué le dijo la profesora a Daniela?

- ☐ a Que busque su cuaderno en el salón.
- ☐ b Que fuera mucho más cuidadosa.
- ☐ c Que haga su tarea en el cuaderno.

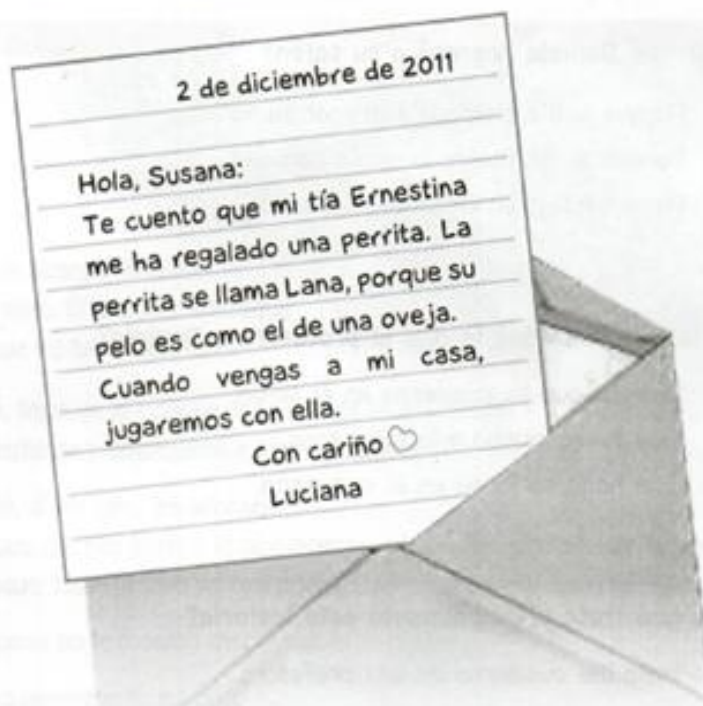
5 ¿De qué trata principalmente esta historia?

- ☐ a Trata del cuaderno de una profesora.
- ☐ b Trata de una niña que olvidó su cuaderno.
- ☐ c Trata de una niña que no hizo su tarea.





Lee con atención la siguiente carta:



Ahora marca la respuesta correcta de cada pregunta.

6 ¿Cómo se llama la perrita?

- ☐ a Lana.
- ☐ b Ernestina.
- ☐ c Susana.

7 ¿Qué quería contar principalmente Luciana en su carta?

- ☐ a Que le gusta jugar con su tía.
- ☐ b Que irá a la casa de su amiga.
- ☐ c Que le regalaron una perrita.



Lee con atención el siguiente texto:

Las abejas fabrican miel, que es un alimento muy nutritivo para las personas. Los gusanos de seda fabrican un hilo muy fino llamado seda, que sirve para hacer ropa. Y las cochinillas se usan para fabricar tintes. Como vemos, algunos insectos son útiles para el ser humano.



Ahora marca la respuesta correcta de cada pregunta.

8 Según el texto, ¿con qué se fabrican tintes?

- ☐ a Con miel.
- ☐ b Con gusanos.
- ☐ c Con cochinillas.

9 ¿Cuál es la idea más importante de este texto?

- ☐ a Los gusanos de seda fabrican un hilo muy fino.
- ☐ b Las abejas fabrican un alimento llamado miel.
- ☐ c Algunos insectos son útiles para el ser humano.





Lee con atención el siguiente cuento:

En un bosque vivía un sabio búho. Él cuidaba el bosque para que no fuera destruido.

Un día, llegaron al bosque unos monos llevando leña. La prendieron y empezaron a jugar alrededor.

El búho, al ver esto, les aconsejó:

- Amigos, pueden jugar a lo que quieran, pero es peligroso hacer fuego en el bosque. Hace tiempo yo casi provoqué un incendio por hacer lo mismo.

Los monos no le hicieron caso y siguieron jugando.

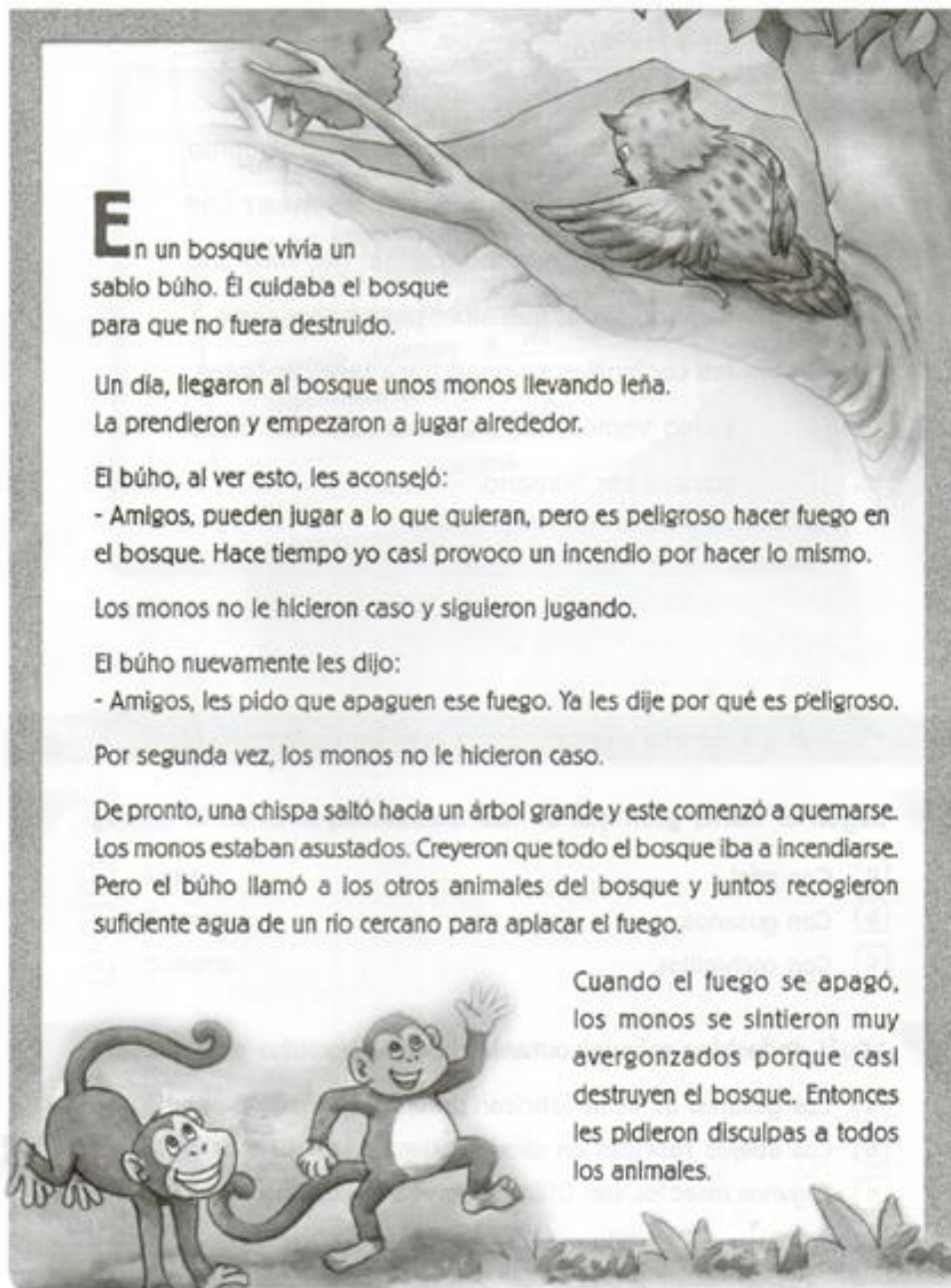
El búho nuevamente les dijo:

- Amigos, les pido que apaguen ese fuego. Ya les dije por qué es peligroso.

Por segunda vez, los monos no le hicieron caso.

De pronto, una chispa saltó hacia un árbol grande y este comenzó a quemarse. Los monos estaban asustados. Creyeron que todo el bosque iba a incendiarse. Pero el búho llamó a los otros animales del bosque y juntos recogieron suficiente agua de un río cercano para apagar el fuego.

Cuando el fuego se apagó, los monos se sintieron muy avergonzados porque casi destruyeron el bosque. Entonces les pidieron disculpas a todos los animales.





Ahora marca la respuesta correcta de cada pregunta.

10 ¿En qué momento el búho aconsejó a los monos?

- ☐ a Después de que llamó a los otros animales del bosque.
- ☐ b Después de que los monos prendieron la leña.
- ☐ c Después de que se disculparon con los animales.

11 ¿Para qué los monos llevaron leña al bosque?

- ☐ a Para prender fuego.
- ☐ b Para construir una casa.
- ☐ c Para hacer una balsa.

12 ¿Cómo eran los monos?

- ☐ a Eran irresponsables.
- ☐ b Eran ociosos.
- ☐ c Eran mentirosos.

13 En el cuento, ¿qué quiere decir "aplacar el fuego"?

- ☐ a Jugar con el fuego.
- ☐ b Encender el fuego.
- ☐ c Apagar el fuego.

14 ¿De qué trata principalmente este cuento?

- ☐ a Trata de unos monos que jugaban en el río.
- ☐ b Trata de unos monos que se burlaban de un búho.
- ☐ c Trata de unos monos que casi incendian el bosque.

15 Este cuento nos enseña principalmente que:

- ☐ a no debemos desperdiciar el agua del río.
- ☐ b debemos escuchar los buenos consejos.
- ☐ c debemos cuidar a los animales del bosque.





Lee con atención el siguiente texto:



La naranja es una de las frutas más conocidas en el mundo. Crece de un árbol llamado naranjo.

La naranja tiene forma redonda. Su cáscara es brillante y de color anaranjado. Si pelamos una naranja, encontraremos la parte blanda y comestible de esta fruta.

La naranja contiene mucha vitamina C. Por eso, ayuda a prevenir la gripe. Si queremos beber el zumo de la naranja, lo mejor es hacerlo apenas la hayamos exprimido. Si dejamos pasar más tiempo, no podremos aprovechar sus vitaminas.

Existen dos tipos de naranja: la dulce y la amarga. La naranja dulce es la que usamos para comer o preparar jugos. La naranja amarga tiene un sabor demasiado fuerte. Este tipo de naranja se emplea para fabricar mermelada.



Ahora marca la respuesta correcta de cada pregunta.

16 Según el texto, ¿cómo es la cáscara de la naranja?

- ☐ a Dañina.
- ☐ b Brillante.
- ☐ c Dulce.

17 Busca en el texto la palabra "zumo". ¿Qué significa esta palabra?

- ☐ a Es la cáscara de la naranja.
- ☐ b Es la pepa de la naranja.
- ☐ c Es el jugo de la naranja.

18 Según el texto, ¿por qué debemos beber el zumo de la naranja apenas la hayamos exprimido?

- ☐ a Porque así podemos aprovechar sus vitaminas.
- ☐ b Porque así podemos calmar nuestra sed.
- ☐ c Porque así podemos saborearla mejor.

19 Este texto trata principalmente sobre:

- ☐ a cómo es la naranja y para qué sirve.
- ☐ b cómo se hace el jugo de naranja.
- ☐ c cómo es el árbol de la naranja.

20 ¿Para qué se escribió este texto?

- ☐ a Para hacernos una invitación.
- ☐ b Para contarnos una historia.
- ☐ c Para darnos información.





Lee con atención el siguiente aviso:

¡Los árboles nos dan vida!
Sembremos un árbol
Participa en esta campaña



Fecha:

16 de setiembre
de 9 de la mañana
a 6 de la tarde

Lugar:

Parque Las Pampas
(Frente a la Iglesia
Divino Niño)

Organiza:

Municipalidad de
Huarochiri

¡Te esperamos!



Ahora marca la respuesta correcta de cada pregunta.

21 ¿Dónde se realizará la campaña "Sembremos un árbol"?

- ☐ a En la Iglesia Divino Niño.
- ☐ b En el parque Las Pampas.
- ☐ c En la Municipalidad de Huarochirí.

22 ¿Cuándo se realizará la campaña "Sembremos un árbol"?

- ☐ a El 6 de setiembre.
- ☐ b El 9 de setiembre.
- ☐ c El 16 de setiembre.

23 ¿Para qué se hizo este aviso?

- ☐ a Para invitarnos a sembrar un árbol.
- ☐ b Para que vayamos a la Municipalidad.
- ☐ c Para conocer a las personas de Huarochirí.



¡Felicitaciones!
Has terminado.

Anexo 3. Base de datos

	Evaluación Institucional de los Aprendizajes 2016		Evaluación Censal de Estudiantes 2016	
	Matemática	Comunicación	Matemática	Comunicación
1	3	3	3	3
2	3	3	3	3
3	3	3	3	3
4	3	3	3	3
5	3	3	2	3
6	3	3	2	1
7	3	3	2	1
8	3	3	3	3
9	3	3	3	3
10	3	3	3	3
11	3	3	3	3
12	3	3	3	3
13	3	2	1	3
14	3	3	2	3
15	3	3	2	3
16	3	3	3	3
17	2	3	2	2
18	3	3	3	3
19	3	3	2	3
20	3	3	2	3
21	3	3	3	3
22	3	3	1	3
23	3	3	3	3
24	3	3	3	3
25	3	3	2	3
26	3	3	2	3
27	3	3	2	3
28	3	3	1	1
29	3	3	2	3
30	3	3	3	3
31	3	3	1	3
32	3	3	2	3
33	3	3	2	2
34	3	3	2	3
35	3	3	2	2
36	3	3	1	2
37	3	3	2	3
38	3	3	1	2
39	3	3	3	3
40	3	3	3	3
41	3	3	3	3
42	3	3	2	3
43	3	3	3	3
44	3	3	3	3
45	3	3	2	3
46	2	2	1	2
47	3	3	2	3
48	3	3	3	3
49	3	3	3	3
50	3	3	3	3

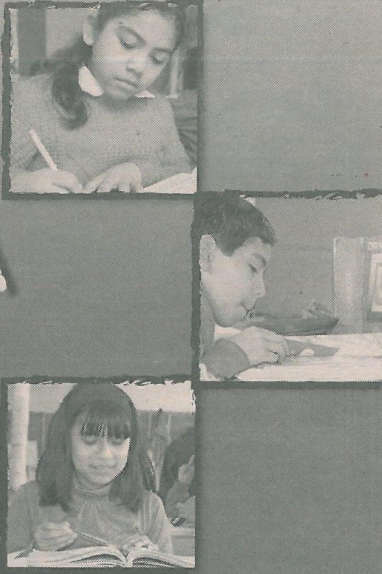
51	1	1	1	1
52	3	3	3	3
53	3	3	2	3
54	3	3	3	3
55	3	3	3	3
56	3	3	3	3
57	3	3	3	3
58	3	3	2	2
59	3	3	2	2
60	3	3	3	2
61	3	2	1	1
62	3	3	3	3
63	3	3	3	3
64	3	3	2	3
65	3	3	2	3
66	3	3	2	2
67	3	3	2	3
68	3	3	2	2
69	3	3	3	3
70	3	3	2	3
71	3	3	3	3
72	3	3	3	3
73	3	3	3	3
74	3	3	2	3
75	3	3	2	3
76	3	3	3	3
77	2	2	1	1
78	2	2	1	2
79	3	3	2	3
80	3	3	3	3
81	3	3	2	2
82	3	3	3	3
83	3	3	2	3
84	3	3	3	3
85	3	3	3	3
86	3	3	3	3
87	3	3	3	2
88	3	3	1	3
89	3	3	2	2
90	3	3	3	3
91	3	3	3	3
92	3	3	3	2
93	3	3	2	3
94	3	3	3	3
95	3	3	3	3
96	3	3	3	3
97	3	2	2	2
98	3	3	2	2

Anexo 4. Prueba de evaluación de aprendizajes en aula

Área de matemática

Demostrando
lo que aprendimos
Tercer Trimestre

LECTURA
2.º grado de primaria



Mi nombre:

Mi número de orden: Sección:

¿Cómo responder las preguntas?

Primero, lee el texto con mucha atención. Luego, lee las preguntas y marca la respuesta correcta con una X. Marca solo una respuesta por cada pregunta. Por ejemplo:

Beto y el perro

El domingo, Beto salió temprano a comprar el pan. De pronto, un perro le ladró y lo quiso morder. Un vecino vio al perro y le arrojó una piedra. El perro huyó y Beto pudo comprar el pan.



¿Cuándo salió Beto a comprar el pan?



El domingo.

b

El lunes.

c

El martes.

Para saber cuánto has aprendido, es importante que trabajes tú solo. Puedes empezar.

Lee y piensa bien antes de marcar tus respuestas.

Ahora puedes empezar.

Lee la oración y marca su dibujo.

1.

Clara se amarra los pasadores y Luis se pone la chompa.

a



b



c



Lee la oración y responde la pregunta:

Ayer, la profesora Liliana felicitó a Nicanor porque ganó el concurso de Matemática.

2. ¿Por qué la profesora felicitó a Nicanor?

- ☐ a Porque ganó el concurso de Matemática.
- ☐ b Porque hizo bien su tarea de Matemática.
- ☐ c Porque tiene buenas notas en Matemática.

Lee la historia:



Después de comer, Pedro se dio cuenta de que su perrito no estaba en la casa. Preocupado, salió a buscarlo a la calle y lo encontró jugando en el parque. Pedro lo abrazó y se puso muy feliz al ver que su perrito estaba bien.

Ahora, responde las preguntas.

3. ¿De qué se dio cuenta Pedro después de comer?

- ☐ a De que su perro estaba jugando en la casa.
- ☐ b De que su mamá había salido de la casa.
- ☐ c De que su perrito no estaba en la casa.

4. ¿Por qué Pedro salió a la calle?

- ☐ a Porque quería jugar con sus amigos.
- ☐ b Porque quería buscar a su perrito.
- ☐ c Porque quería pasear con su perro.

5. ¿De qué trata esta historia?

- ☐ a Trata de un niño que busca a su perrito.
- ☐ b Trata de un niño que pasea por el parque.
- ☐ c Trata de un niño que juega con sus amigos.

Lee el texto:

¡Felicitaciones, María!

Has hecho un buen trabajo. El cuento
que has escrito está muy bonito.
Sigue esforzándote así.

Tu profesora

Ahora, responde las preguntas.

6. ¿Qué escribió María?

- ☐ a Un cuento.
- ☐ b Una noticia.
- ☐ c Una carta.

7. ¿Por qué la profesora le dijo a María que siga esforzándose?

- ☐ a Porque todavía no sabe escribir.
- ☐ b Porque ya aprendió a leer.
- ☐ c Porque hizo un buen trabajo.

8. ¿Para qué se escribió este texto?

- ☐ a Para dar información.
- ☐ b Para dar una felicitación.
- ☐ c Para expresar cariño.

Lee el texto:

Las abejas fabrican miel, que es un alimento muy nutritivo para las personas. Los gusanos de seda fabrican un hilo muy fino llamado seda, que sirve para hacer ropa. Y las cochinillas se usan para fabricar tintes. Como vemos, algunos insectos son útiles para el ser humano.

Ahora, responde las preguntas.

9. Según el texto, ¿con qué se fabrican tintes?

- ☐ a Con miel.
- ☐ b Con gusanos.
- ☐ c Con cochinillas.

10. ¿Cuál es la idea más importante del texto?

- ☐ a Algunos insectos son útiles para el ser humano.
- ☐ b Los gusanos de seda fabrican un hilo muy fino.
- ☐ c Las abejas fabrican un alimento llamado miel.

Lee las opiniones de Fernando, Rosa y Carlos sobre la televisión:

Yo creo que es bueno que los niños vean televisión, pero, a veces, hay programas violentos. Los papás deben controlar qué programas ven sus hijos.

En la televisión pasan cosas muy violentas. Los niños no deberían ver televisión.

Es bueno que los niños veamos televisión, porque nos enseña muchas cosas nuevas e interesantes.



Fernando



Rosa



Carlos

Ahora, responde las preguntas.

11. ¿En qué se parecen la opinión de Fernando y la opinión de Carlos?

- ☐ a Los dos piensan que los papás deben controlar lo que ven sus hijos.
- ☐ b Los dos piensan que la televisión pasa cosas muy violentas.
- ☐ c Los dos piensan que es bueno que los niños vean televisión.

12. ¿En qué se diferencian la opinión de Rosa y la opinión de Carlos?

- ☐ a Rosa piensa que es bueno que los niños vean televisión, pero Carlos piensa que es malo.
- ☐ b Rosa cree que debemos controlar los programas que ven los niños, pero Carlos cree que no.
- ☐ c Rosa cree que los niños no deben ver televisión, pero Carlos cree que sí pueden hacerlo.

13. ¿Quiénes dicen que en la televisión pasan programas violentos?

- ☐ a Rosa y Carlos.
- ☐ b Fernando y Rosa.
- ☐ c Carlos y Fernando.

Lee el cuento:

En un lugar del Perú, vivía un padre con sus dos hijos. Eran muy pobres y solo tenían dos árboles.

Antes de morir, el padre les dijo:

—Hijos míos, a cada uno le dejo un árbol. No tengo nada más para darles. Úsenlo bien porque lo necesitarán para sobrevivir.

Después de morir el padre, ambos hermanos necesitaron botes para pescar. Sonco, el hermano mayor, cortó solo algunas ramas para que su árbol no muriera, y con ellas construyó su bote. No usó toda la madera, porque podría servirle después.

En cambio, Tumi, el menor, cortó todo el tronco de su árbol. Con esa madera hizo un bote mucho más grande, aunque, en realidad, no necesitaba que fuera de ese tamaño.

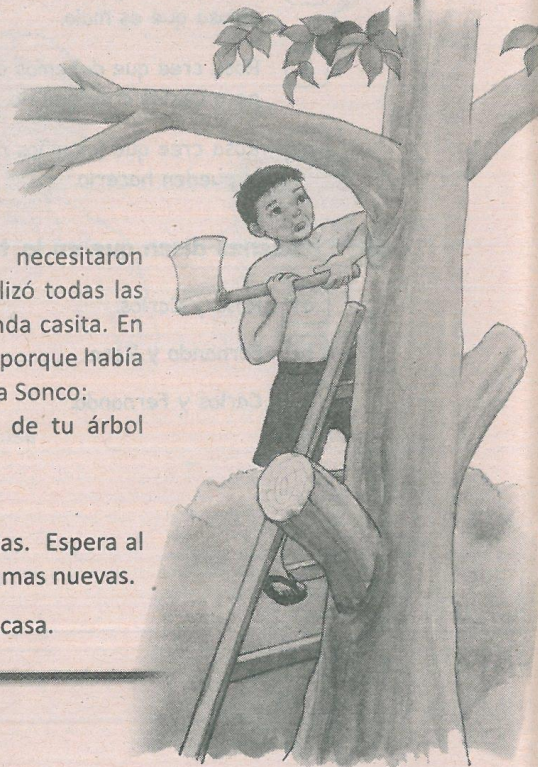
Tiempo después, ambos hermanos necesitaron construir sus casas. Esta vez Sonco utilizó todas las ramas de su árbol para levantar una linda casita. En cambio, Tumi no pudo construir la suya porque había cortado todo su árbol. Entonces le dijo a Sonco:

—Hermano, préstame algunas ramas de tu árbol para levantar mi casa.

Sonco respondió:

—Lo siento, hermano. He utilizado todas. Espera al año siguiente, cuando mi árbol tenga ramas nuevas.

Y Tumi esperó un año para construir su casa.



Ahora, responde las preguntas.

14. ¿Cuál de estos hechos ocurrió primero en el cuento?

- ☐ a Tumi le pidió unas ramas a Sonco.
- ☐ b Sonco construyó una casa muy linda.
- ☐ c Tumi construyó un bote muy grande.

15. ¿Por qué el padre solo le dejó un árbol a cada hijo?

- ☐ a Porque sus hijos no querían más cosas.
- ☐ b Porque sus hijos se habían portado mal.
- ☐ c Porque no tenía nada más para darles.

16. ¿Cómo era Sonco?

- ☐ a Era responsable.
- ☐ b Era hablador.
- ☐ c Era egoísta.

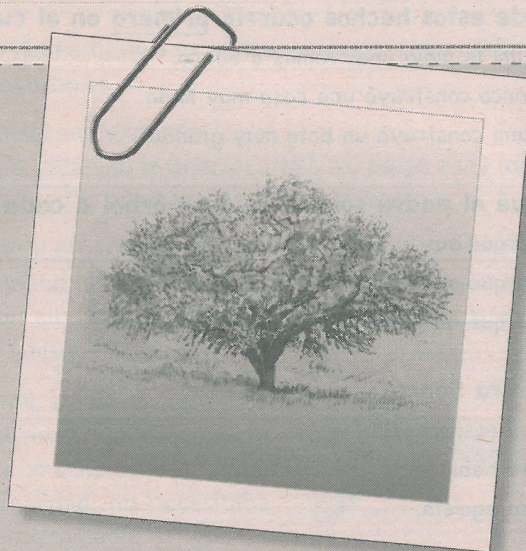
17. ¿Qué nos enseña principalmente este cuento?

- ☐ a Que no debemos pedir prestadas las cosas.
- ☐ b Que no debemos hacer casas de madera.
- ☐ c Que no debemos desperdiciar lo que tenemos.

18. ¿De qué trata este cuento?

- ☐ a Trata de dos hermanos y sus árboles.
- ☐ b Trata de unos árboles con muchas ramas.
- ☐ c Trata de un joven que pesca en su bote.

Lee el texto:



El algarrobo es un árbol que crece en la costa norte del Perú, especialmente en Lambayeque y Piura. Tiene un tronco grueso y pequeñas florecillas amarillas.

El algarrobo tiene unas semillas que son muy dulces. Estas semillas sirven para hacer galletas y caramelos. También sirven para preparar un jarabe muy conocido llamado algarrobina.

El algarrobo puede vivir en lugares donde no llueve. Sus profundas raíces le permiten tomar el agua subterránea.

Sin embargo, los algarrobos están en peligro de extinción. Muchos de estos árboles se talan con hachas y sierras, pero no se vuelven a sembrar. Luego son usados como leña y carbón en pollerías y supermercados.

Ahora, responde las preguntas.

19. ¿Dónde crece el algarrobo?

- ☐ a En el sur del Perú.
- ☐ b En la costa norte del Perú.
- ☐ c Solo en Lambayeque.

20. ¿Por qué el algarrobo puede vivir en lugares donde no llueve?

- ☐ a Porque toma el agua subterránea con sus profundas raíces.
- ☐ b Porque hay personas que le echan agua todos los días.
- ☐ c Porque puede almacenar el agua en su grueso tronco.

21. En el texto, ¿qué quiere decir que "muchos de estos árboles se talan"?

- ☐ a Que están sembrando muchos árboles.
- ☐ b Que están quemando muchos árboles.
- ☐ c Que están cortando muchos árboles.

22. ¿De qué trata este texto?

- ☐ a Trata de cómo es la costa.
- ☐ b Trata de cómo es el algarrobo.
- ☐ c Trata de los usos de la algarrobina.

¡Felicitaciones!
Has terminado.



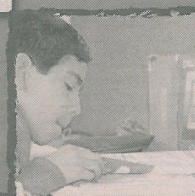
Detente hasta que tu
profesora te indique que
puedes continuar.

Demostando
Lo que aprendimos

Tercer Trimestre

MATEMÁTICA

2.º grado de primaria



Mi nombre:

Mi número de orden:

Sección:

¿Cómo responder las preguntas?

Primero lee con atención cada una de las preguntas.

Luego, resuelve cada pregunta y **marca con una X** la respuesta correcta.

Recuerda que solo debes marcar una respuesta por cada pregunta.

Puedes usar los espacios en blanco para resolver las preguntas.

Mariana tenía 2 caramelos y luego le regalaron 3 caramelos. ¿Cuántos caramelos tiene ahora?

☐ a 2

☐ b 3

☒ c 5

$$\begin{array}{r} 2 + \\ 3 \\ \hline 5 \end{array}$$

Para saber cuánto has aprendido, es importante que trabajes tú solo. Puedes empezar.

Lee y piensa bien antes de marcar tus respuestas.

Ahora puedes empezar.

1. La suma de 47 y 21 es:

- ☐ a 14
- ☐ b 26
- ☐ c 68

2. Resuelve:

$$\begin{array}{r} 64 \\ - 47 \\ \hline \end{array}$$

- ☐ a 17
- ☐ b 23
- ☐ c 27

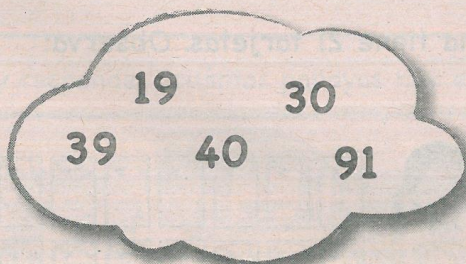
3. Observa:

$$12 + \boxed{} = 36$$

¿Qué número falta en el recuadro $\boxed{}$?

- a 48
- b 24
- c 14

4. Del siguiente grupo de números, ¿cuáles son **MENORES** que 38?



- a 30 y 91
- b 39 y 40
- c 19 y 30

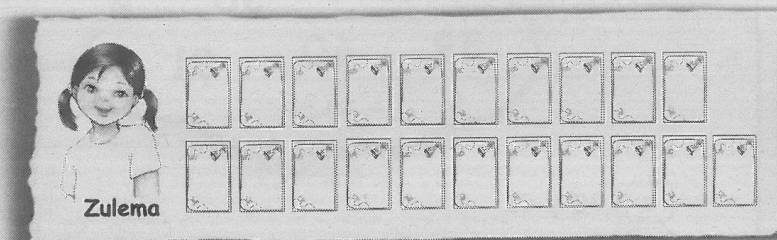
5. ¿Cuál de estas secuencias aumenta de dos en dos?

a 17, 19, 21, 23

b 20, 23, 26, 29

c 12, 22, 32, 42

6. Zulema tiene 21 tarjetas. Observa:



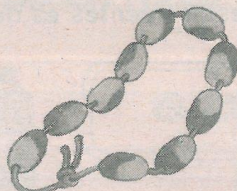
¿Cuántos grupos de 10 tarjetas puede formar Zulema con las tarjetas que tiene?

a 2 grupos.

b 3 grupos.

c 21 grupos.

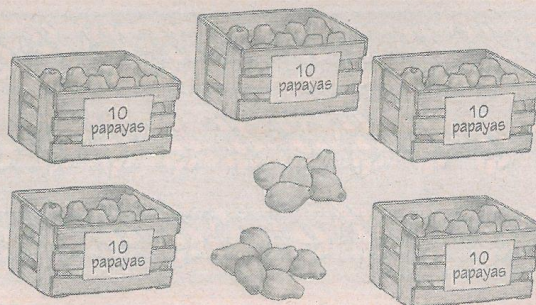
7. Con 10 semillas se puede armar una pulsera como esta:



Diana tiene 34 semillas. ¿Cuántas de estas pulseras podrá armar Diana?

- a 34 pulseras.
- b 4 pulseras.
- c 3 pulseras.

8. Observa y responde: ¿cuántas papayas hay en total?



- a 16 papayas.
- b 61 papayas.
- c 511 papayas.

9. Miguel prepara **2 decenas** de galletas y las coloca en una fuente. ¿Cuál de estas fuentes es de Miguel?

a



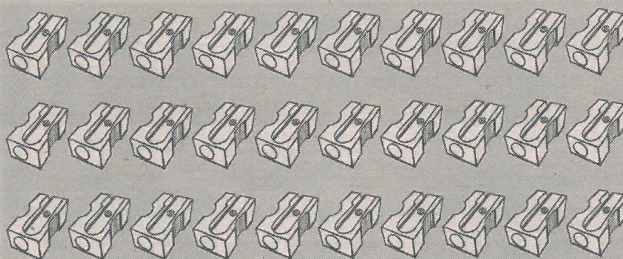
b



c

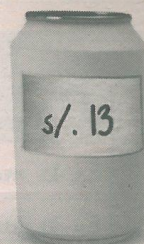
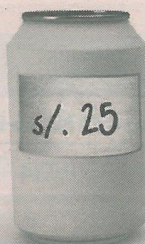


10. En la figura, ¿cuántos tajadores hay en total?



- a 30 decenas de tajadores.
b 3 decenas de tajadores.
c 10 decenas de tajadores.

11. El salón ha ahorrado dinero en dos latas. En una hay 25 soles y en la otra hay 13 soles.



Se quiere comprar libros de S/. 10. ¿Cuántos libros se podrá comprar y cuánto dinero sobrarán?

- ☐ a. Se podrá comprar 3 libros y sobrarán 8 soles.
- ☐ b. Se podrá comprar 4 libros y sobrarán 8 soles.
- ☐ c. Se podrá comprar 38 libros y no sobrará dinero.

12. Hay 26 lapiceros en una cajita.
14 son rojos y el resto son azules.
¿Cuántos lapiceros son azules?

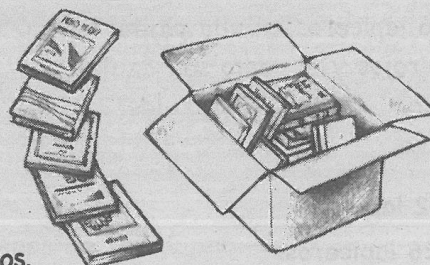
- ☐ a. 12 lapiceros.
- ☐ b. 26 lapiceros.
- ☐ c. 40 lapiceros.

13. La tabla muestra la cantidad de botellas que recogieron Juana y Roberto durante la campaña de limpieza. ¿Cuántas botellas recogió Juana en total?

Botellas recogidas		
	Juana	Roberto
En la mañana	13	14
En la tarde	8	5

- a 27 botellas.
b 21 botellas.
c 13 botellas.

14. En total hay 18 libros.
5 están fuera de la caja y el resto está dentro de la caja.
¿Cuántos libros están dentro de la caja?



- a 23 libros.
b 18 libros.
c 13 libros.

15. Javier tenía 17 figuritas. Luego le regalaron algunas figuritas y ahora tiene 30 figuritas. ¿Cuántas figuritas le regalaron a Javier?

- ☐ a 47 figuritas.
- ☐ b 13 figuritas.
- ☐ c 30 figuritas.

16. Marcelo tenía 25 crayolas y 13 plumones. Luego regaló 5 crayolas. ¿Cuántas crayolas tiene ahora?

- ☐ a 20 crayolas.
- ☐ b 33 crayolas.
- ☐ c 43 crayolas.

17. Rosa observó los siguientes juguetes en una tienda:



Rosa tiene 8 soles y quiere comprar el oso. ¿Cuántos soles le faltan para poder comprar el oso?

- ☐ a 22 soles.
- ☐ b 14 soles.
- ☐ c 6 soles.

18. Observa las 8 medallas que ganó mi salón. La mitad de esta cantidad las ganamos en ajedrez. ¿Cuántas medallas ganamos en ajedrez?

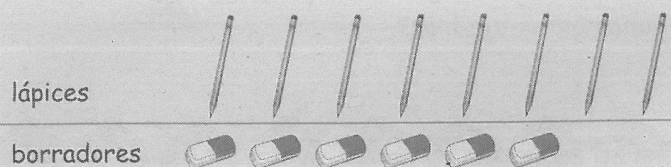


- ☐ a 4 medallas.
- ☐ b 8 medallas.
- ☐ c 16 medallas.

19. Un equipo de fútbol tiene 27 polos rojos y 12 polos amarillos. ¿Cuántos polos amarillos menos que polos rojos tiene el equipo?

- ☐ a 12 polos.
- ☐ b 15 polos.
- ☐ c 39 polos.

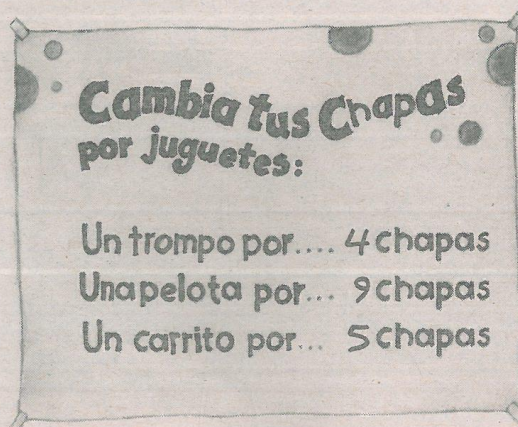
20. La profesora tiene 8 lápices y 6 borradores. Observa:



¿Cuántos lápices más que borradores tiene la profesora?

- ☐ a 14 lápices.
- ☐ b 8 lápices.
- ☐ c 2 lápices.

21. En la tienda puedes cambiar tus chapas por juguetes.
Observa:



Si tienes 9 chapas y quieres cambiarlas por dos juguetes,
¿qué juguetes podrás tener?

- ☐ a Un trompo y una pelota.
- ☐ b Un trompo y un carrito.
- ☐ c Una pelota y un carrito.

¡Felicitaciones!
Has terminado.

